



José Ilídio Alves de Sá **Manifestações de *bullying* no 3º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso**

UA-SD



270580



José Ilídio Alves de Sá Manifestações de *bullying* no 3º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração Escolar, realizada sob a orientação científica do Dr. Luís António Pardal, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À minha esposa, Conceição, e aos meus filhos, André e Alexandra, pelo incondicional apoio manifestado desde o primeiro minuto e pelas muitas e longas horas que não passei na sua companhia.

o júri

presidente

Doutor Luis António Pardal
professor associado da Universidade de Aveiro

Doutor Feliciano Henriques Veiga
professor associado com agregação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Doutor António Maria Martins
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu orientador, Dr. Luís António Pardal, pelo apoio dado e pela confiança que me transmitiu.

Ao Dr. Jorge Adelino Costa, pelo desafio que nos lançou.

Aos colegas do curso, pelas amizades que surgiram.

palavras-chave

Violência, indisciplina, *bullying*, agressividade, vitimação, *bystander*, diagnóstico, prevenção, intervenção, combate

resumo

A temática da violência nas escolas em Portugal tem vindo a assumir uma maior visibilidade fruto de variados factores, entre os quais podemos destacar o aumento do número de incidentes envolvendo alunos, professores e pessoal auxiliar ou, ainda, como resultado da maior atenção dispensada ao problema pela comunicação social.

Na relação que se estabelece entre alunos, o *bullying* tem adquirido maior visibilidade no contexto português pela elevada complexidade e violência que o caracteriza e pelas consequências negativas e irreversíveis que provoca nas suas vítimas, nos seus agressores, nas famílias e nas escolas.

Num estudo de caso realizado numa escola com o 3º Ciclo do Ensino, procurámos compreender, de forma mais detalhada, o que se passa ao nível dos relacionamentos entre alunos, em geral, e de manifestações de *bullying* que possam eventualmente ocorrer dentro do estabelecimento de ensino, tanto nos seus espaços interiores, como nos exteriores.

Procurámos, ainda, reflectir sobre o papel que a escola, como organização, deve desempenhar no sentido de promover e implementar políticas e medidas que possam prevenir e combater quaisquer manifestações de indisciplina e de violência, com especial incidência nos episódios de *bullying*.

keywords

Violence, indiscipline, *bullying*, aggressiveness, victimization, *bystander*, diagnosis, prevention, intervention, combat

abstract

School violence in Portuguese schools has assumed a wider visibility due to multiple factors such as the increase of the number of incidents involving students, teachers and staff members or, even, as a result of the larger attention given to the problem by the mass media.

In the relationships which are established between students, *bullying* has acquired bigger visibility in the Portuguese context due to its high complexity and violence and because of the negative and irreversible consequences that it provokes in its victims, in its aggressors, in the families and in the schools.

In a case study held in a school with 7th to 9th grades, we attempted to understand, in a more detailed way, the types of relationships that occur among students, in general, and the expression of bullying events that take place inside the school, both indoors and outdoors.

Furthermore, we tried to reflect on the role that the school, as an organization, should play in order to promote and to implement policies and measures which may prevent and combat any forms of indiscipline and of violence, with special incidence in episodes of *bullying*.

I Survived
por Rachel Williams

I survived school
I survived high school
I survived each day
My life was hard
But I survived

I survived every week
I survived each year
I survived your torment
My life was hard
But I survived

I survived the problems you didn't know about

I survived the pain God inflicted on my family

I survived the pain you put me through

I survived
But could you?

ÍNDICE

Índice das Figuras, dos Gráficos e dos Quadros

Índice das figuras	p. 8
Índice dos gráficos	p. 8
Índice dos quadros	p. 11

Parte I – Enquadramento Teórico p. 13

Capítulo 1 – A Violência na Escola p. 13

1. A escolha da temática	p. 13
2. A disciplina e a indisciplina	p. 18
3. Da indisciplina à violência	p. 22
4. A problemática da violência escolar	p. 26
5. As estatísticas da violência na escola	p. 31
5.1. Os dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação	p. 32
5.2. Os dados da Polícia de Segurança Pública	p. 35
5.3. Os dados da Guarda Nacional Republicana	p. 39
6. A violência escolar e o papel dos meios de comunicação social	p. 41
7. Enquadramento legal	p. 43
8. O Programa Escola Segura	p. 48

Capítulo 2 – O *Bullying* p. 52

1. O <i>bullying</i> como fenómeno recente	p. 52
1.1. Em Portugal	p. 53
1.2. Na Europa	p. 58

1.2.1. Na Noruega	
p. 58	
1.2.2. Em Inglaterra	
p. 59	
1.2.3. Em Espanha	p. 62
1.3. Fora da Europa	
p. 65	
1.3.1. No Canadá	p. 65
1.3.2. Na Austrália	p. 68
1.3.3. No Japão	p. 70
1.4. Estudos transnacionais	p. 72
2. O bullying em contexto não escolar	p. 79
2.1. O <i>bullying</i> em contexto familiar	p. 79
2.2. O <i>bullying</i> no local de trabalho	p. 81
2.3. O <i>bullying</i> entre reclusos	p. 83
2.4. O <i>bullying</i> entre militares	p. 84
3. Definição e tipos de <i>bullying</i>	p. 85
3.1. A definição de <i>bullying</i>	p. 85
3.2. Os tipos de <i>bullying</i>	p. 88
3.3. O recurso às tecnologias de informação – o <i>Cyberbullying</i>	p. 90
4. Os actores do <i>bullying</i>	p. 95
4.1. A vítima	p. 96
4.2. O agressor (<i>bully</i>)	p. 100
4.3. As testemunhas (<i>bystanders</i>)	p. 104
4.4. Os elementos da escola (direcção, pessoal docente e não docente)	p. 106
4.5. Os pais	p. 108
5. Consequências do <i>bullying</i>	p. 110
5.1. Para a vítima	p. 111
5.2. Para o agressor	p. 112
5.3. Para os <i>bystanders</i>	p. 112
6. Locais onde ocorre o <i>bullying</i>	p. 113
6.1. O recreio e a sala de aula	p. 113

Capítulo 3 - Estratégias de diagnóstico, de intervenção e de combate ao <i>bullying</i>	p. 115
1. Métodos de diagnóstico de <i>bullying</i> nas escolas	p. 115
1.1. Os questionários	p. 116
1.1.1. O Questionário ' <i>My life in school checklist</i> '	p. 120
1.1.1.1. Descrição do questionário	p. 120
1.1.1.2. Características da <i>checklist</i>	p. 121
1.1.1.3. Informação resultante da aplicação do questionário	p. 123
1.1.1.4. Cuidados a ter na aplicação do questionário	p. 126
1.1.2. O Questionário Dan Olweus	p. 127
1.2. As entrevistas	p. 129
1.3. A observação directa	p. 131
1.4. Outras actividades	p. 132
1.4.1. O ' <i>Danger mapping</i> ' e o ' <i>Mapping hotspots</i> '	p. 132
1.4.2. O uso de fotografias	p. 133
1.4.3. A nomeação pelos pares	p. 134
2. Estratégias de intervenção e de combate ao <i>bullying</i>	p. 134
2.1. Os programas de intervenção e de combate ao <i>bullying</i> nas escolas	p. 134
2.2.1. O programa de intervenção de Dan Olweus	p. 137
2.2.2. O programa de intervenção de Peter Smith	p. 140
3. Actividades e medidas de intervenção e de combate ao <i>bullying</i>	p. 142
3.1. O método de preocupações partilhadas	p. 143
3.2. O treino assertivo	p. 145
3.3. Os círculos de qualidade	p. 146
3.4. O <i>befriending</i>	p. 148
3.5. O <i>schoolwatch</i>	p. 149
3.6. O <i>support group approach</i>	p. 150

3.7. A mediação pelos pares	p. 151
3.8. A mediação pelos adultos	p. 154
3.9. O <i>active listening</i>	p. 154
3.10. Os tribunais de <i>bullying</i>	p. 155
3.11. A intervenção nos recreios	p. 157
 Parte II – O Caso do Agrupamento de Escolas da Bela Vista	 p. 161
 Capítulo 4 – Metodologia de investigação	 p. 161
1. A definição dos objectivos de estudo	p. 161
2. O método: estudo de caso	p. 163
3. As técnicas de recolha de dados	p. 164
3.1. A triangulação metodológica	p. 165
3.2. O inquérito por questionário	p. 166
3.3. A entrevista	p. 170
4. A definição e descrição da amostra	p. 174
5. A aplicação dos questionários	p. 176
6. A realização das entrevistas	p. 177
 Capítulo 5 – Caracterização da Escola da Bela Vista	 p. 180
1. Contexto socio-económico	p. 180
2. Caracterização da população escolar	p. 181
2.1. Os alunos	p. 181
2.2. O pessoal docente	p. 184
2.3. O pessoal não docente	p. 184
3. Caracterização dos espaços e dos recursos materiais da escola	p. 185
4. O Projecto Educativo de Escola	p. 186

Capítulo 6 – Descrição, análise e discussão dos resultados	p. 187
1. Descrição e análise dos dados apurados nos questionários	p. 187
1.1. Dados pessoais e académicos dos alunos inquiridos	p. 187
1.2. Sentimento dos alunos face à turma e à escola	p. 191
1.3. Uso das tecnologias de informação e comunicação	p. 193
1.4. Quotidiano escolar dos alunos	p. 200
2. Descrição e análise dos dados apurados nas entrevistas	p. 216
2.1. Sentimento do entrevistado perante a escola	p. 216
2.2. Perfil do agressor	p. 219
2.3. Perfil da vítima	p. 225
2.4. Tipos de agressão	p. 231
2.4.1. Recorrendo às tecnologias de informação	p. 236
2.5. Locais de risco	p. 239
2.6. Comportamento dos <i>bystanders</i>	p. 245
2.7. Vigilância dos locais de risco	p. 246
2.8. Medidas implementadas pela escola	p. 249
3. Triangulação metodológica	p. 252
3.1. Sentimento dos alunos perante a escola	p. 252
3.2. Perfil do agressor	p. 252
3.3. Perfil da vítima	p. 254
3.4. Motivações das agressões	p. 254
3.5. Tipologia das agressões	p. 255
3.6. Locais das agressões	p. 256
3.7. Comportamento dos <i>bystanders</i>	p. 257
3.8. Medidas implementadas pela escola	p. 259
4. Conclusões finais	p. 262
 Bibliografia	 p. 273
 Anexos	 p. 289
Anexo 1 – Exemplar do questionário aplicado no estudo empírico	p. 289

Anexo 2 – Aplicação do pré-teste	p. 296
Anexo 3 – Grelha com itens a abordar nas entrevistas	p. 298
Anexo 4 – Guião das entrevistas a realizar com os alunos	p. 299
Anexo 5 – Guião das entrevistas a realizar com os alunos	p. 300
Anexo 6 - Guião das entrevistas a realizar com os adultos	p. 301

Índice das Figuras

Figura nº 1-	Medidas de intervenção propostas por Dan Olweus	p. 138
Figura nº 2-	Medidas de intervenção propostas por Peter Smith	p. 141
Figura nº 3-	As cinco etapas dos Círculos de Qualidade	p. 148
Figura nº 4-	As sete fases do <i>Support Group Approach</i>	p. 151
Figura nº 5-	As cinco etapas do processo de mediação	p. 153
Figura nº 6-	Locais do recinto escolar assinalados pelos alunos como sendo os mais “perigosos”	p. 215

Índice dos Gráficos

Gráfico nº 1-	Número de ocorrências registadas entre 1995 e 2000 pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação	p. 32
Gráfico nº 2-	Evolução do número de ocorrências registadas no interior da escola e nos acessos à escola entre 1995 e 1998	p. 33
Gráfico nº 3-	Número de ocorrências registadas nas áreas escolares entre os anos lectivos de 1998/1999 e 2005/2006	p. 36
Gráfico nº 4-	Tipos de ocorrências verificadas no ano lectivo de 2005/2006	p. 39
Gráficos nº 5/6-	Percentagens de agressões ocorridas pelo menos uma vez nos últimos dois meses	p. 75
Gráficos nº 7/8-	Percentagens de agressões ocorridas duas ou três vezes ao longo dos últimos dois meses	p. 76
Gráficos nº 9/10-	Percentagens de rapazes e raparigas vitimados pelo menos uma vez	p. 77
Gráfico nº 11/12-	Percentagens de rapazes e raparigas vitimados duas ou três vezes	p. 78
Gráfico nº 13-	Distribuição da amostra questionada por sexo	p. 175
Gráfico nº 14-	Distribuição dos alunos do Agrupamento de Escolas da Bela Vista de acordo com o nível de ensino	p. 181

Gráfico nº 15-	Distribuição dos alunos em termos percentuais por ano de escolaridade	p. 183
Gráfico nº 16-	Distribuição dos alunos em termos percentuais por ano de escolaridade e sexo	p. 183
Gráfico nº 17-	Distribuição do pessoal docente em termos percentuais por ciclo de ensino	p. 184
Gráfico nº 18-	Distribuição do pessoal não docente em termos percentuais por categorias profissionais	p. 185
Gráfico nº 19-	Distribuição por sexo dos alunos que preencheram o questionário	p. 187
Gráfico nº 20-	Distribuição por idade dos alunos que preencheram o questionário	p. 188
Gráfico nº 21-	Número de elementos do agregado familiar dos alunos	p. 188
Gráfico nº 22-	Número de irmãos tidos pelos alunos	p. 189
Gráfico nº 23-	Número de reprovações	p. 189
Gráfico nº 24-	Número de reprovações por ano de escolaridade	p. 190
Gráfico nº 25-	Número de participações disciplinares por ano de escolaridade e por sexo	p. 190
Gráfico nº 26-	Frequência com que os encarregados de educação se deslocam à escola	p. 191
Gráfico nº 27-	Sentimento dos alunos face à turma em que estão inseridos	p. 192
Gráfico nº 28-	Sentimento dos alunos face à escola em que estão matriculados	p. 192
Gráfico nº 29-	Grau de segurança que a escola transmite	p. 193
Gráfico nº 30-	Número de alunos que dispõem de computadores em casa	p. 194
Gráfico nº 31-	Forma como os alunos utilizam a Internet	p. 195
Gráfico nº 32-	Número de vezes em que os alunos foram ameaçados na Internet	p. 196
Gráfico nº 33-	Número de vezes em que os alunos ameaçaram alguém na Internet	p. 196
Gráfico nº 34-	Número de alunos que possuem telemóvel	p. 197
Gráfico nº 35-	Uso dado pelos alunos ao telemóvel	p. 198
Gráfico nº 36-	Número de ameaças recebidas por telemóvel	p. 198
Gráfico nº 37-	Número de ameaças feitas por telemóvel	p. 199
Gráfico nº 38-	Fotografias de telemóvel tiradas contra a vontade	p. 199
Gráfico nº 39-	Fotografias de telemóvel tiradas contra a vontade de outro aluno	p. 200
Gráfico nº 40-	Modo como os alunos passam os intervalos	p. 201
Gráfico nº 41-	Locais onde os alunos passam os intervalos	p. 201
Gráfico nº 42-	Número de vezes em que o(a) aluno(a) magoou um(a) colega com intenção de fazer mal	p. 202

Gráfico nº 43-	Pessoas com quem os alunos partilham situações em que foram vítimas de agressões	p. 208
Gráfico nº 44-	Locais da escola onde os alunos foram vítimas de agressões	p. 209
Gráfico nº 45-	Perfil dos alunos agressores	p. 209
Gráfico nº 46-	Perfil dos alunos agressores de acordo com os inquiridos do sexo masculino	p. 210
Gráfico nº 47-	Perfil dos alunos agressores de acordo com os inquiridos do sexo feminino	p. 211
Gráfico nº 48-	Número de alunos que conhecem outro estudante que esteja a ser constantemente “perseguido” por outro aluno e que esteja com medo	p. 211
Gráfico nº 49-	Número de alunos que contaram a uma terceira pessoa o facto de andarem a ser constantemente “perseguidos” por outro aluno	p. 212
Gráfico nº 50-	Forma como os alunos costumam reagir sempre que presenciam uma agressão	p. 213
Gráfico nº 51-	Forma como os alunos do sexo masculino costumam reagir sempre que presenciam uma agressão	p. 213
Gráfico nº 52-	Forma como os alunos do sexo masculino costumam reagir sempre que presenciam uma agressão	p. 214

Índice dos Quadros

Quadro nº 1-	Três níveis de indisciplina propostos por Amado & Freire	p. 22
Quadro nº 2-	Número de ocorrências de situações de violência em meio escolar por Direcção Regional de Educação, entre 1995 e 1998	p. 33
Quadro nº 3-	Tipos / situações de violência registadas pelo Ministério da Educação entre 1995 e 1998	p. 34
Quadro nº 4-	Acções contra pessoas por tipo de ocorrência no ano 2000	p. 35
Quadro nº 5-	Acções contra pessoas por Direcção Regional de Educação no ano 2000	p. 35
Quadro nº 6-	Âmbito de actuação da Polícia de Segurança Pública – Tipo e número de estabelecimentos por número de alunos e grau de	p. 36

Quadro nº 7-	ensino no ano lectivo de 2005/2006 Tipo de ocorrências verificadas entre o ano lectivo de 2002/2003	
Quadro nº 8-	e o de 2005/2006	p. 37
Quadro nº 9-	Tipos de ocorrências verificadas entre 2000 e 2005	p. 40
Quadro nº 10-	Títulos de jornais e de rádios relativos à problemática da violência escolar / nas escolas	p. 42
Quadro nº 11-	Escolas na área da Polícia de Segurança Pública abrangidas pelo Programa Escola Segura em 1999	p. 51
Quadro nº 12-	Escolas na área da Polícia de Segurança Pública abrangidas pelo Programa Escola Segura em 2005	p. 51
Quadro nº 13-	Número de casos de violência doméstica registados entre 2000 e 2005	p. 80
Quadro nº 14-	Factores que contribuem para a ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> e de vitimização	p. 104
Quadro nº 15-	Distribuição da amostra questionada, por sexo, comparativamente com à composição real da população docente da escola <i>da Bela Vista</i>	p. 174
Quadro nº 16-	Quadro sintetizador de alguns elementos caracterizadores dos entrevistados analisados	p. 178
Quadro nº 17-	Distribuição dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico por turma e por sexo	p. 183
Quadro nº 18-	Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez	p. 203
Quadro nº 19-	Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez por alunos do sexo masculino	p. 204
Quadro nº 20-	Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez por alunos do sexo feminino	p. 204
Quadro nº 21-	Tipo e número de agressões efectuadas mais do que 3 vezes, 1 vez por semana, várias vezes por semana	p. 205
Quadro nº 22-	Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez	p. 206
Quadro nº 23-	Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez por alunos do sexo masculino	p. 206
Quadro nº 24-	Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez por alunos do sexo feminino	p. 207
	Tipo e número de agressões efectuadas mais do que 3 vezes, 1 vez por semana, várias vezes por semana	p. 207

Capítulo 1 – A Violência na Escola

No Capítulo introdutório ao nosso trabalho, começaremos por enunciar as principais razões que nos motivaram para o estudo da problemática das relações agressivas entre pares em contexto escolar, com particular incidência para o fenómeno do *bullying*.

Ao esboçarmos a estrutura da nossa dissertação, considerámos justificar-se uma primeira abordagem clarificadora de alguns conceitos que surgem associados à temática em estudo e que, ao mesmo tempo, nos poderão ajudar na contextualização da temática. Estes conceitos são os de “disciplina”, “indisciplina” e “violência” (escolar).

De seguida, procuraremos apresentar alguns dados estatísticos sobre violência ocorrida em contexto escolar recolhidos e divulgados pelo Ministério da Educação (através do seu Gabinete de Segurança), pela Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana.

Reflectiremos igualmente, embora de forma muito breve, sobre o duplo papel que os meios de comunicação social podem exercer na denúncia ou na hiperbolização da problemática junto da sociedade. Pretendemos, ainda, enquadrar o tema da violência (na escola) à luz dos normativos que regulamentam o estatuto e a conduta de alunos (bem como a dos seus encarregados de educação) para, finalmente, salientar o apoio prestado às escolas pelo Programa Escola Segura na prevenção e na resolução de ilícitos comportamentais.

1. A escolha da temática

A temática da violência nas escolas em Portugal tem vindo a assumir, nos últimos anos, uma maior visibilidade fruto de variados factores, entre os quais podemos destacar o aumento do número de incidentes envolvendo alunos, professores e pessoal auxiliar (algumas das ocorrências reproduzindo episódios com contornos pouco comuns no nosso país) ou, por outro lado, a maior atenção dispensada ao problema pela comunicação social. O tema (na sua vertente escolar) poderá parecer recente, decorrente, e simultaneamente característico, da sociedade em que nós vivemos; contudo, como relembram

Estrela & Marmoz (2006: 5), “a indisciplina e a violência nas escolas não são fenómenos novos, mesmo que seja necessário reconhecer que eles adquiriram uma nova visibilidade e uma presença mais pesada (volumosa) na escola de massas de uma sociedade em crise de valores e repleta de desequilíbrios de toda a ordem.” Essa visibilidade resulta, como referimos, do papel da comunicação social na chamada de atenção para o problema e para os seus efeitos, mas tem igualmente favorecido um efeito de “amplificação” (Estrela & Marmoz, 2006: 5) da problemática junto da opinião pública e dos encarregados de educação, em particular. Veiga (2001: 9) reitera esta perspectiva ao defender que “o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos, sobretudo nos últimos anos.” Acrescenta que “muitos professores, confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas”, que “os pais receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos” e que “os alunos sentem um clima de insegurança e medo nas escolas.”

Existem, no entanto, aspectos que devem merecer a nossa cuidada reflexão. Patrick Boumard (2006: 230), por exemplo, reitera a opinião de que “a violência na escola não é nova, mas assume hoje em dia formas novas e mais inquietantes do que no passado.” Faz, a este respeito, alusão às “três evoluções recentes” que “transformam muito visivelmente a forma como o problema (da violência) é colocado presentemente” às autoridades, à classe política, às escolas e à sociedade, em *latus sensus*. Em primeiro lugar, salienta que, nos dias de hoje, “a violência assume, por vezes, formas extremas.” Segue-se o facto inquietante de que “jovens cada vez mais jovens são envolvidos em episódios de violência escolar e urbana”, sendo que “a grande preocupação reside actualmente no grupo dos que têm 8 a 13 anos.” Finalmente, Boumard fala-nos da perigosidade a que estão sujeitos os estabelecimentos de ensino (sobretudo públicos) ao invocar as “intrusões escolares, ou seja a irrupção na escola de elementos exteriores à própria escola.”

Em sintonia com o aumento do sentimento de insegurança generalizado registado no dia-a-dia pelos cidadãos, avoluma-se o clima de intranquilidade vivido nas escolas por parte da maioria dos seus utentes: os alunos relatam e participam casos de agressão e roubo; os docentes são vítimas de agressões e de abordagens insultuosas por parte de alunos e encarregados de educação; os pais deixaram de estar totalmente sossegados com a presença dos seus filhos na escola.

Como nos diz Fuensanta Ramirez (2001), “a violência, a agressividade e os maus-tratos figuram, hoje, entre as principais preocupações públicas da nossa sociedade”, provocando, conseqüentemente, um aumento da preocupação na opinião pública e nos responsáveis políticos. A mesma autora remete-nos, a este propósito, para o que se passa actualmente na escola pois, no seu entender, “também no seu interior, os fenómenos da violência e dos maus tratos pessoais têm emergido recentemente enquanto questões críticas que afligem pais, professores e outros responsáveis educativos.” Por outras palavras, neste novo paradigma, a escola representa e espelha um contexto paradoxal, pois deveria, no plano do ideal, ser um local favorável à aprendizagem, à promoção de valores como os de respeito pelo outro, de tolerância, de solidariedade e onde deveria, para bem de gestores, alunos, professores, encarregados de educação prevalecer um clima de serenidade, harmonia, tranquilidade...

A violência, como avisa Marmoz (2006: 13), “custa caro à sociedade”, pois os efeitos dela decorrente podem ser devastadores e irreversíveis. Se os danos causados em materiais e equipamentos podem ser, com maior ou menor custo, reparados, o mesmo não sucederá relativamente aos prejuízos psicológicos e às marcas de ansiedade, insegurança e medo deixadas nos que dela são vítimas. No caso do contexto escolar, esses efeitos “não são menores” (Estrela & Marmoz, 2006: 6) na medida em que, por exemplo, afectam negativamente “as aprendizagens escolares”, “o desenvolvimento social e moral” dos alunos e “inicia percursos de desvio.” Poderíamos, ainda, acrescentar a deterioração do clima de escola, o abandono e a exclusão discente ou, até, a desmotivação de docentes, pessoal auxiliar e alunos.

No livro *Creating Safe Schools – What principals can do*, Hill & Hill (1994: 16) realçam o facto de que “a manifestação de violência nas nossas escolas serve de aviso para a necessidade de termos de mudar”, cumulativamente, o modo como percebemos esta realidade, bem como as formas de a prevenir e de a combater.

Face a este contexto, e reagindo às vozes que reclamam por intervenções mais enérgicas e punitivas, as entidades responsáveis – Ministério da Educação e Ministério da Administração Interna – tentam responder prontamente com medidas que visam prevenir e combater o fenómeno. No último ano, por exemplo, ressuscitando os TEIP, foi criado um programa especial de intervenção para procurar solucionar a situação de trinta e dois estabelecimentos de ensino considerados ‘de risco’, onde os acontecimentos de agressão a

alunos, professores e auxiliares atingiram contornos deveras gravosos. O Programa Escola Segura, por sua vez, foi reformulado e adaptado à nova conjuntura e, por outro lado, o Governo começa a ponderar seriamente o apetrechamento de todas as escolas com sistemas electrónicos de alarme e de videovigilância... São os sinais do tempo! As agressões dirigidas aos professores e a outros agentes da educação passarão, no futuro, a ser classificadas de ‘prioritárias’ por parte das instâncias judiciais.

Na qualidade de utentes de uma escola secundária com terceiro ciclo, no duplo papel de docentes (com responsabilidades de gestão) e de encarregados de educação, procuramos sempre, no desempenho das duas funções, atribuir a devida relevância à necessidade de garantir as condições que possam afiançar, de forma inequívoca, o bem-estar, a alegria e a segurança dos nossos jovens na sua ‘segunda casa’. No nosso entender, não há nada mais, simultaneamente, tranquilizador e gratificante do que constatar que as nossas crianças vivem e crescem na escola de forma feliz, inseridas num contexto de plena segurança realmente potenciador das condições indispensáveis para um crescimento harmonioso.

Foram, portanto, estes os princípios que explicam, em grande parte, a escolha da temática que procuraremos aprofundar ao longo deste trabalho. A opção feita pela especificidade de que se reveste este tipo de violência - a do *bullying* - explica-se, a título pessoal, pelos motivos que passaremos a esmiuçar.

Desde logo, porque acreditamos que “algo” se passa nas interacções encetadas entre alunos nos diversos palcos da escola (sala de aula, corredores, refeitório, balneários) e nos seus recreios / espaços exteriores, em particular. Se idealmente estes espaços se associam, e destinam, ao convívio dos alunos e à prática de actividades de desporto e lazer, na prática, talvez pela pouca atenção prestada e pela escassa presença de adultos, eles são território favorável à ocorrência de muitos incidentes de conflito e de agressão. Muitas destas querelas não são do conhecimento dos adultos pelo facto dos nossos jovens ocultarem esses episódios de agressão que sofreram ou presenciaram. Não o fazem muitas vezes por pensarem que devem e podem ser eles a resolver as contendas, por recearem sofrer retaliações caso as denunciem ou, ainda, por simplesmente acreditarem que não obteriam a ajuda necessária da parte do adulto.

O enfoque da escola continua a centra-se primordialmente no espaço da sala de aula, nas actividades aí desenvolvidas com os professores. Contudo, acreditamos que o

“mundo” muito característico do recreio, ou dos espaços exteriores à sala de aula (jardins, pátios, campos de jogos, espaços atrás dos edifícios), revelam um terreno que nós adultos desconhecemos e que tem sido continuamente menosprezado e pouco acarinhado pela tutela, pelos órgãos de gestão, pelos professores e pelo pessoal não docente.

Existem, no nosso entender, outras motivações justificativas para o aprofundamento do estudo da temática do *bullying*. Os dados recolhidos, sobretudo a partir de estudos levados a cabo em países nórdicos (Noruega, Suécia) e anglo-saxónicos (Inglaterra, Canadá, Austrália), sublinham os efeitos gravosos que as práticas do *bullying* provocam em todas as suas vítimas, exerçam elas um papel activo ou passivo.

O *bullying* traduz uma das formas de violência mais perniciosas que existe pelas marcas, visíveis e invisíveis, que crava nas suas vítimas. Para além da dor física sentida no corpo, o tormento das vítimas agudiza-se, muitas vezes, pelo silêncio a que estão remetidas. Os danos mais imediatos e visíveis causados nos vitimados são os de curto prazo, materializados em experiências físicas e psicologicamente dolorosas que apenas contribuem para o agravamento da infelicidade dos visados. Em situações mais extremas, o *bullying* conduz as suas vítimas ao suicídio – o *bullycide*.

Os efeitos provocados pelo *bullying* num horizonte mais longínquo devem também ser considerados, pois, terminada a frequência da escola, as vítimas revelam uma maior tendência para virem a ser adultos potencialmente mais infelizes, com vidas mais deprimidas e com níveis de auto-estima consideravelmente mais reduzidos.

Por fim, consideramos que quaisquer episódios de violência que possam surgir dentro da organização escolar, designadamente aqueles que têm como palco a sala de aula, o recreio ou outros espaços exteriores, condicionam irremediavelmente a qualidade do “clima” social da escola, contribuindo previsivelmente para um melhor ou pior ambiente de trabalho de todos os seus elementos.

Atendendo à escassez de estudos existentes em Portugal sobre *bullying*, sobre aquilo que realmente ocorre nos espaços interiores e exteriores dos nossos estabelecimentos de ensino com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, consideramos ser importante, a partir de um estudo de caso que pretendemos realizar, estudar e procurar compreender melhor o que realmente acontece na escola e nos seus diversos espaços, verificar qual a extensão de episódios de *bullying*, qual a sua tipologia, com que frequência acontecem, quem são os seus actores (agressores e vítimas), de que modo é que os

docentes encaram a questão, em que tempos acontecem e o que pode, ou deve, ser feito para corrigir eventuais deficiências. Outra das vertentes do fenómeno que carece de um estudo mais atento é aquela que diz respeito ao uso das tecnologias de informação como arma de consumação de actos de *bullying*. Numa época em que a quase totalidade dos jovens em idade escolar recorre com naturalidade aos telemóveis e aos diversos veículos de comunicação disponibilizados pela Internet (correio electrónico, salas de conversação, telefone...) acreditamos justificar-se um conhecimento mais aprofundado da forma como os alunos se servem dessas tecnologias para encetarem relações com os seus pares.

2. A disciplina e a indisciplina

Não sendo este o nosso objecto de estudo, consideramos, no entanto, ser pertinente reflectirmos em torno de alguns conceitos que, recorrentemente, são confundidos, sobrepostos ou mal apreendidos. Termos como *indisciplina*, *irreverência*, *incivilidade*, *agressividade* ou *violência* podem produzir interpretações distintas e gerar, conseqüentemente, reacções múltiplas. Como sugerem Vale & Costa (1994: 256) a este respeito, situamo-nos “num terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiossincrasismo.”

Pensamos, portanto, justificar-se o propósito de procedermos à clarificação de conceitos como o de ‘indisciplina’ (e, por arrasto, o de ‘disciplina’) e o de ‘violência’ de modo a podermos demarcar, de forma clara, o ‘terreno’ que pretendemos analisar – aquele que diz respeito ao *bullying*.

Comecemos, então, por centrar a nossa atenção na distinção que deve ser feita entre “disciplina” e “indisciplina”. Estrela (1992: 15), por exemplo, salienta o “carácter polissémico” dos destes dois vocábulos, acrescentando que “o conceito de indisciplina se relaciona intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Amado & Freire (2002: 7) realçam a sua “amplitude de conceitos”, ao passo que Fontes (s/d) também nos alerta para as “múltiplas interpretações” que podem advir destes dois termos.

Lourenço (2003: 1), por sua vez, realça que “na escola, como em qualquer estrutura social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus elementos se nortearem por regras e normas de conduta e de acção que proporcionem a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral.”

Amado (2001: 167) sublinha que quando falamos de indisciplina, estamos perante “um daqueles conceitos tão vagos e extensos que, se não for previa e operatoricamente definido, tanto pode referir-se a uma realidade merecedora de elogios, como expressar um daqueles piores males da sociedade contemporânea, dignos de condenação e combate.” No entanto, preconiza que por indisciplina deve entender-se “o incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social.”

Na perspectiva de Jesus (1999: 31), “a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar.” Silva (2001: 9) recorre a uma definição mais directa e incisiva pois preconiza que “a indisciplina nos remete para a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.”

Amado & Freire (2002: 7) e Lourenço (2003: 1), por seu turno, indicam que “os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitam quer a integração de cada pessoa no grupo – classe, e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis”.

Daniel Sampaio (1998: 5) também procura reflectir em torno desta dicotomia, salientando que “para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para *aquelas* pessoas, *naquele* contexto.”

Não obstante a pluralidade de interpretações que se apresentam nesta tentativa de destrinçar e clarificar estes dois conceitos, podemos verificar que a maior parte dos autores aponta para o (não) cumprimento de regras ou normas, que facilita (ou dificulta) o normal funcionamento da vida escolar, quer estejamos ao nível da escola como organização, ou mesmo ao nível da sala de aula.

Essas regras encontram-se definidas formalmente, materializadas nos normativos publicados pelo Ministério da Educação e, posteriormente, adaptados à realidade da escola através do Regulamento Interno ou, comumente, aplicadas em contexto de sala de aula. Sampaio (1998: 5) distingue estas regras, que ele considera ‘não formais’, das ministeriais – ‘formais’ – pois estas são elaboradas pela escola “para tornar mais explícitas as normais mais gerais.”

Contudo, a aplicação destas regras junto dos alunos nem sempre se faz de forma fácil, pacífica e coerente. A sua interpretação pode variar de professor para professor, de aluno para aluno e até entre os encarregados de educação nem sempre se verifica uma leitura e aceitação generalizadas de uma mesma norma. Seja ao nível da escola como organização, seja ao nível do Conselho de Turma, pensamos ser indispensável que se proceda a uma interpretação consensual dessas regras e, se quisermos, uma concertação táctica na sua operacionalização por forma a que elas surtam o efeito desejado. Jesus (1999: 36) refere que “a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de perspectivas de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados de indisciplina”, fazendo, consequentemente, com que seja “necessário que os professores se reúnam para encontrar consensos e definir regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não aceitáveis, evitando que os alunos possam argumentar ‘mas o professor X deixa fazer’, bem como para construir linhas de actuação face a incumprimentos dessas regras pelos alunos. Isto não implica que todos os professores tenham que actuar da mesma forma, pois não há uma estratégia ideal para a resolução de problemas, podendo umas estratégias resultar com alguns professores, em certas situações, mas não com outros, tendo em conta que são pessoas diferentes.”

Estando, portanto, a indisciplina relacionada com a quebra ou o não cumprimento de regras ou normas, ela pode manifestar-se de variadas formas.

Amado & Freire (2002: 9) apresentam uma proposta que procura dividir essas manifestações, no contexto escolar, em “três níveis” e que, na nossa perspectiva, poderá enquadrar a abordagem que pretendemos dar a esta fase inicial do nosso trabalho. São propostos, deste modo:

- um primeiro nível – de “desvio às regras de trabalho na aula” (Amado & Freire, 2002: 9) – que abarca “comportamentos que se traduzem no incumprimento de regras necessárias (*exigências instrumentais*) ao adequado desenrolar da aula” (em itálico no original). Estes comportamentos, normalmente constatáveis em espaço de sala de aula, assumem contornos de “perturbação” das actividades lectivas e evidenciam alguma “intermitência” (no sentido em que se verifica uma alternância entre o *desvio* e o cumprimento da regra) (em itálico no original) (Amado & Freire, 2002: 9). Assim, estes comportamentos são recorrentemente materializados através de risos/sorrisos, de olhares, de gestos e movimentos, de posturas incorrectas, de deslocações não autorizadas na sala, de brincadeiras, de actividades fora da tarefa proposta pelo professor, da falta de material, da falta de pontualidade ou de assiduidade (Amado & Freire, 2002: 47). Silva (2001: 15) sublinha que este tipo de ‘desvios’ poderá ser explicado pela “ausência de comunicação de regras entre os professores, a inconsistência na sua aplicação e a ambiguidade que muitas delas encerram.”

- um segundo nível – em que a indisciplina assume contornos de maior gravidade e se revela “perturbadora das relações entre pares” (Amado & Freire, 2002: 49) – que, segundo os autores, apesar de traduzirem situações de alguma tensão entre os envolvidos, “constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo da criança e do adolescente, contribuindo de forma decisiva para a construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros” (Amado & Freire, 2002: 49). Acrescentam, a este propósito, que “a maior parte das crianças e dos adolescentes desenvolve relações amigáveis com os seus colegas durante a maior parte do tempo em que se encontram na escola” (Amado & Freire, 2002: 50); e assim, ao acontecerem, as “situações de agressão ocasional ou sistemática ocorrem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade” (Amado & Freire, 2002: 50).

- por fim, estes autores apresentam um terceiro nível – aquele que envolve problemas de relacionamento entre professor e aluno – e que “põem em causa a dignidade

do professor como profissional e como pessoa”, por um lado, e “aqueles onde os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor” (Amado & Freire, 2002: 69). Estes comportamentos traduzem-se, comumente, em episódios de agressões físicas, ameaças, insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição (Amado & Freire, 2002: 70).

Quadro nº 1- Três níveis de indisciplina propostos por Amado & Freire

Nível	Intervenientes	Tipo de manifestações
1º	Professor - Aluno	risos/sorrisos, olhares, gestos e movimentos, posturas incorrectas, deslocações não autorizadas na sala, brincadeiras, actividades fora da tarefa proposta pelo professor, falta de material, falta de pontualidade ou de assiduidade
2º	Aluno - Aluno	situações de agressão ocasional ou sistemática que ocorrem durante períodos de curta duração, e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade
3º	Professor - Aluno	agressões físicas, ameaças, insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição

(Adaptado de Amado & Freire, 2002: 7-70)

Tomando em consideração os diferentes níveis de indisciplina apresentados por Amado & Freire (2002: 7-70), torna-se claro que o objecto do nosso trabalho incidirá, como veremos mais adiante, sobre os comportamentos de indisciplina/violência mencionados no segundo nível, isto é, genericamente aqueles que traduzem formas reiteradas de agressão, física e verbal, entre pares, ou seja, entre alunos, e numa abordagem mais focalizada nos comportamentos de “*bullying*”.

3. Da indisciplina à violência

Como já salientámos no ponto anterior, torna-se, por vezes, difícil traçar a linha que demarca os comportamentos que poderemos considerar como reprodutores de actos de indisciplina e aqueles que penetram no campo dos comportamentos violentos, nomeadamente em contexto escolar. A partir da nossa experiência profissional, e como vimos no ponto anterior, constatamos que perante um mesmo acontecimento dois docentes poderão realizar “interpretações” dispares dessa mesma ocorrência (desviante), sendo que para um tratar-se-á de uma situação desculpável de “indisciplina” protagonizado por um aluno, ao passo que para um segundo professor estaremos perante um episódio com contornos, bem mais gravosos, de “violência”.

Costa & Vale (1994: 256; 1998: 36) alertam para a dificuldade que existe em compartimentar estas realidades, pois “as dificuldades surgem logo quando se quer definir o objecto de estudo, já que não são claras as diferenças entre comportamento agressivo, violência, *bullying*, [e] comportamento disruptivo”.

Para Sebastião e outros (2003: 50), “a indisciplina é considerada como sendo menos grave do que a violência, traduzindo-se a primeira num comportamento considerado incorrecto, enquanto a segunda implica agressividade física ou verbal. A indisciplina tem a ver com perturbações ao funcionamento das aulas e traduz-se em actos como ‘estar irrequieto nas aulas’, ‘mandar bocas’ e ‘não aceitar regras’.”

Veiga (2001: 15) distingue estes dois conceitos na medida em que “por *indisciplina* entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”, ao passo que “a *violência*, cit. Fischer (1994: 15), é definida como o «recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica».”

Já Azevedo (2004: 3) refere que “a violência pode ser revestida de diversas formas, mas num sentido restrito, pode ser definida como uma ruptura brusca da harmonia num determinado contexto, podendo ser sob a forma de utilização da força física, psíquica, moral, ameaçando ou atemorizando os outros.” Esta autora distingue, ainda, a violência de carácter público daquela que se reporta a um âmbito mais privado. Enquanto que a primeira assume maior visibilidade, “influi e distorce a imagem da sociedade”, provocando na opinião pública mais “polémica”, a segunda “é mais recôndita, como é o caso da violência familiar, com o cônjuge ou com os descendentes.”

Jacques Pain (2006: 121) frisa que a violência “aparece hoje em dia como o paradigma societário por excelência” e que ela “atravessa de lado a lado o mundo e a mundialização.” Para este investigador francês, qualquer manifestação de violência repercute “um atentado consciente de um terceiro” e “socialmente tende sempre para a destruição, consciente ou inconscientemente.” Sintetiza o conceito, considerando-o “uma patologia da agressividade.” (Pain, 2006: 123)

Moreno e outros (2006: 1), por outro lado, referem que “as condutas violentas, em todos os âmbitos do comportamento humano, são as manifestações mais evidentes do desajuste pessoal e social de que sofrem os indivíduos que as realizam”, recorrendo, para o efeito, ao “o uso desonesto, prepotente e oportunista de poder sobre um terceiro sem estar legitimado para o exercer.”

Marmoz (2006: 13), citando Françoise Lhéritier (1996), complementa e aprofunda a definição apresentada por Pain no sentido em que este acto violento, para estes autores, materializa “toda a agressão de natureza física ou psicológica susceptível de provocar o terror, o deslocamento, a infelicidade, o sofrimento ou a morte de um ser.”

Patrick Boumard (2006: 231) chama a nossa atenção para a necessidade de se proceder à distinção entre conceitos como *transgressão*, *violência* e *incivilidade* que remetem para realidades dissemelhantes. A transgressão, considerada - “o termo mais geral” - relaciona-se com o desrespeito de uma norma, e “não remete necessariamente para uma agressão” como acontece com a violência, resultado, essa sim, de “uma forma particular de transgressão, que implica um ataque (uma investida) grave à integridade física ou moral de uma pessoa (resta saber o que será considerado como ‘grave’).”

Outro estudioso francês que tem reflectido em torno da temática da violência, e das suas causas, tem sido François Dubet que apresenta uma proposta de divisão – fragmentação – “entre vários tipos de violências e variados mecanismos de reprodução.” Dubet (1998: 11) começa por referir as “três grandes lógicas” da violência: o *desvio tolerado*, a *violência social* e as *violências anti-escolares*.

Para Dubet (1998: 15), falamos de *desvio tolerado* sempre que, depois de clarificados os comportamentos interditos, são concedidos “momentos, locais e formas nos quais estas condutas proibidas podem ser transgredidas, mais ainda, nos quais é implicitamente salutar que esses interditos sejam infringidos”, sendo imprescindível para

que esta *cumplicidade* exista que “os actores estejam em condições de interpretar as transgressões e saibam quando o limite será transposto.”

A *violência social*, por sua vez, traduz comportamentos que, embora praticados na escola, têm a sua origem fora desse contexto escolar. Neste paradigma, segundo Dubet (1998: 19), estamos perante “a violência que invade a escola e a destabiliza pois coloca-lhe problemas não escolares, problemas psicológicos e sociais que ela não tem vocação para resolver.”

Finalmente, o grupo das *violências anti-escolares*, aquelas envolvendo “a destruição de material, injúrias e agressões dirigidas aos professores – aquelas provocadas pelos alunos e, por vezes, pelos familiares e pelos amigos.” Dubet (1998: 20) cataloga-as como sendo “as manifestações de violência mais traumatizantes” porque, por um lado, “não é possível acusar ‘a sociedade’” e, por outro, “onde os actores da escola têm maior dificuldade em admitir a sua lógica.”

Por fim, apresentamos a perspectiva preconizada por Nicole Vettenburg (1998: 29) face à problematização de este tema. Vuttenburg entende que “a violência não provem de uma categoria objectiva, mas que ela assenta numa construção social que varia de acordo com o ambiente, a cultura e, até, os indivíduos.” Elenca, portanto, alguns dos factores ¹ apresentados em diversos estudos que poderão explicar a ocorrência da violência no contexto escolar.

O primeiro desses factores reporta-se às características familiares dos sujeitos agressores, indicando a autora (Vettenburg, 1998: 37) causas como a “perturbação das relações no seio familiar (falta de afectos), as tensões entre os pais, a separação dos pais, o facto de se ser filho único, a pobreza e as privações, a habitação de reduzidas dimensões, uma educação aleatória, agressiva, extrema, demasiado ou insuficientemente severa por parte dos progenitores, a falta de controlo, o facto de que os dois pais trabalham ou que um dos dois tem que sustentar a educação das crianças.”

Seguem-se as características respeitantes aos próprios jovens, tais como “a idade, o sexo, os comportamentos problemáticos do aluno no passado, o pertencer a um grupo étnico, as capacidades intelectuais, a estabilidade emocional, um sentimento de valorização, o desejo de obter bons resultados escolares, a ligação social com os outros.” (Vettenburg, 1998: 38)

¹ Muito idênticos aos sugeridos por Dupâquier (2000: 68-71) na obra *La Violence en Milieu Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France

Os professores também são identificados por Vettenburg (1998: 38) como potenciadores e *geradores* de comportamentos de violência na escola por parte dos alunos. Essa determinante depende dos seguintes factores: “do comportamento global do docente em relação aos seus alunos (respeito para com os alunos, a existência de diálogo com eles), das medidas tomadas pelos professores para impedir (prevenir) e punir actos de violência.”

A escola enquanto organização também poderá determinar a ocorrência de um maior ou menor número de episódios violentos, dependendo, para tal, de características referentes “ao clima reinante no seu seio, ao seu tamanho, ao tipo de ensino ministrado, à atenção específica atribuída para o acompanhamento dos alunos, à sua composição multicultural ou aos seus órgãos de participação.” (Vettenburg, 1998: 38)

No que concerne o contexto, Vettenburg (1998: 38) aponta “as características dos locais / bairros onde os alunos vivem (locais onde os agregados são pertencentes a classes sociais desfavorecidas ou onde a criminalidade atinge taxas mais elevadas.”

O papel desempenhado pelos *mass média* na socialização dos jovens assume relevância na adopção de comportamentos agressivos por parte destes uma vez que, como nos diz Vettenburg (1998: 38), não podemos ficar indiferentes à “influência da violência transmitida na televisão e nos filmes, bem como ao apetite desmesurado para os feitos sensacionalistas.”

O último factor apresentado por Vettenburg (1998: 38) diz respeito ao “desenvolvimento social em sentido mais lato”, nomeadamente à “evolução da própria sociedade que contribui para o aumento da exclusão social, da crise de valores e das normas morais.”

4. A problemática da violência escolar

Alguns autores, como Marmoz (2006: 24), recusam empregar o qualificativo por considerarem que “a escola é um local que recebe a violência, um local de acolhimento da violência.”

Outros, Moreno e outros (2006: 2), sustentam que “a agressividade escolar é, por vezes, um prolongamento da violência da própria sociedade” e que “existe uma forte relação entre ambas e podemos considerar a violência escolar como um caso particular da violência geral.” Os mesmos autores (Moreno e outros, 2006: 2), citando Clemence e outros (2001), mencionam que, em contexto escolar, são exemplos de comportamentos de violência aqueles que “mediante a força física alteram a ordem escolar, como é o caso do vandalismo, as lutas entre alunos e as agressões a professores” ou que “provocam sofrimento às pessoas, como é o caso da agressão dos alunos aos seus colegas.”

Hill & Hill (1994: 2) corroboram a perspectiva defendida por Moreno e outros na medida em que, partindo do paradigma de que a escola representa um ‘microcosmo da comunidade’ – com as suas potencialidades e constrangimentos -, “os comportamentos assimilados no seio dessa comunidade, ou apreendidos em casa, são transportados para o contexto escolar.” Aditam que o aumento dos comportamentos de violência verificados fora da escola, visíveis no agravamento das taxas de crime, e interpretados como forma socialmente ‘aceite’ para resolver situações de conflito se está, igualmente, a transferir para o interior dos estabelecimentos de ensino.

Em Portugal, alguns autores realçam e estudam este avolumar de situações de desvio comportamental. Jesus (1999: 31), por exemplo, defende que ao longo dos últimos anos “tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente das agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo os mais novos e disciplinados; os pais, receando pelo que possa acontecer aos seus filhos na escola; os professores e os funcionários, pela agressividade que os alunos possam manifestar.”

Já vimos anteriormente que este aumento aparente se deve, como sublinha Seixas (2005: 97), a múltiplos factores dos quais se podem focar a sua “maior frequência e visibilidade” ou, mesmo, a “consequente preocupação evidenciada pelos diversos profissionais e/ou intervenientes no contexto educativo”, receosos e apreensivos com “as repercussões nefastas” que se possam fazer sentir “em diversos domínios da vida dos alunos.”

Ainda de acordo com Seixas (2005: 97), cit. Vale & Costa (1998), estamos, mais uma vez, perante uma problemática de contornos complexos, retratado por diversos autores

“como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros.”

É, pois, seguindo esta linha de análise que, por exemplo, Neto-Mendes (2002) chama a nossa atenção para “a problemática da violência escolar, ou melhor, das «violências escolares»” e, conseqüentemente, para a pluralidade de formas que esta violência pode assumir e, daí, a “ambigüidade” semântica e, conseqüente, “subjectividade que rodeia o acto de ajuizar actos «violentos»”.

Costa & Vale (1998: 11) indicam que “na área do que é globalmente considerado violência no contexto escolar” encontraram “vários estudos e modelos explicativos que tomam como ponto de partida diferentes objectos de análise, que surgem sob designações de vandalismo, *bullying*, agressividade, perturbações do comportamento («conduct disorders»), passagens ao acto («acting out»), comportamento de oposição («oppositional behavior»), perturbação da atenção com hiperactividade («attention deficit disorder with hyperactivity»), «comportamento delinquente», défice de competências ou factores de desenvolvimentais”.

Num artigo em que aborda a problemática da violência escolar, o sociólogo Mário Contumélias alerta para o facto de que “é preciso compreender que a violência na escola não é um facto novo; o que é novo é a sua visibilidade mediática” (Contumélias, 2006). Acrescenta, ainda, que “essa violência não é um facto localizado, mas parte de um fenómeno social mais lato, que é a violência na sociedade” (Contumélias, 2006).

Este pensamento parece ser corroborado por Neto-Mendes (2002) ao salientar que “a violência *escolar* não pode ser analisada fora do contexto mais geral da violência, apresentando por isso contornos de violência social que não podem ser ignorados” (em *itálico* no original).

Estrela (1992: 11) sublinha esta perspectiva, pois na sua opinião “a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas” apresenta-se “como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral”. Assim, “as desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social como a vida escolar” (Estrela, 1992: 11).

Também Costa & Vale (1998: 32-34) chamam a nossa atenção para esta relação de forças, pois “tudo se resume a que, enquanto sistemas em constante interação com o meio que nos rodeia, influenciamos e somos influenciados pelas relações que se estabelecem intra e inter contextos e entre estes e a sociedade mais alargada”, sendo que “a escola também pode ser considerada na sua influência enquanto sistema com normas e regras de funcionamento próprias, pelas quais se devem reger todos os intervenientes no processo educativo”.

As mesmas autoras (1998: 35) salientam, ainda, que “o problema da *violência* é apenas uma das dimensões da vida na escola como o rendimento escolar, a assiduidade e o absentismo, as relações interpessoais e as normas de funcionamento, as hierarquias, a política escolar em relação a diferentes aspectos...; o problema da *violência* influencia e é influenciado pelas outras dimensões referidas; na resolução do problema têm necessariamente que ser consideradas todas as dimensões e consequentemente todos os intervenientes; ao nível dos diversos intervenientes devem ser considerados os microssistemas com os quais a escola estabelece relações, nomeadamente a família, bem como a sociedade alargada” (em itálico no original).

O filósofo espanhol, Fernando Savater (PortugalDiário, 2006), presente num encontro realizado em Novembro de 2006 em Valência, Espanha e subordinado ao tema “*Família e Escola: um espaço de convivência*”, apontou como uma das possíveis explicações para este aumento de episódios de violência escolar a existência de “uma crise de autoridade familiar, onde os pais renunciam, em virtude do pouco tempo de que dispõem, a impor disciplina aos filhos, remetendo-a para os professores”. Ainda segundo Savater (PortugalDiário, 2006), “é essencial perceber que as crianças hoje não são mais violentas ou mais indisciplinadas que antes, mas que hoje têm menos respeito pela autoridade dos mais velhos”.

A tentativa de encontrar e de delimitar os possíveis motivos que poderão explicar a ocorrência de episódios de violência levados a cabo por jovens nas escolas tem sido exaustiva. Para Contumélias (2006) “não se pode negar a existência de razões aos níveis organizacional, pedagógico e relacional, próprios do sistema de ensino em geral e de cada escola em particular”.

Daí serem recorrentemente apontadas como causas, nomeadamente, o “excesso de alunos, falta de condições das instalações, frequência escolar obrigatória durante mais

anos, desadequação de currículos, impreparação de professores, insucesso escolar, ineficácia da escola como factor de empregabilidade, tempos livres sem o devido enquadramento lúdico e cultural, insuficiência do número de auxiliares” (Contumélias, 2006. Para outros autores, como Debarbieux (2001: 166), estes constrangimentos da organização escolar resultam, em grande parte, do processo de democratização da escola, que, em vez de atingir os seus verdadeiros objectivos, na realidade apenas “torna mais visível os bloqueios do sistema às crianças de certos subgrupos movidos pelo desejo de mobilidade social” e “põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça.”

Jacques Dupâquier (2000: 8), citado anteriormente, defende que se pode falar em violência na escola sempre que “se verifica uma *transgressão brutal da ordem escolar e das regras quotidianas da vida em sociedade*”, acrescentando que “a violência não se confunde com a agressividade, mas sim com as suas manifestações”. Na perspectiva de Dupâquier, este tipo de violência “comporta diversas formas e diversos graus, indo da insolência à morte, passando pelo vandalismo e pela extorsão (*racket*)².”

As diversas formas da violência escolar preconizadas por este autor (Dupâquier, 2000: 8) englobam as manifestações contra os bens individuais (roubo, extorsão); contra a propriedade colectiva (vandalismo, incêndios voluntários); as violências verbais ou morais exercidas contra as pessoas (alunos e pessoal docente e não docente); e, por último, as de índole físico.

No que concerne os diversos graus dentro da violência escolar, Dupâquier (2000: 9) distingue seis, que passaremos a referir:

- o 1º grau, referente aos problemas na sala de aula, resultantes do barulho, cujo objectivo visa, essencialmente, fazer rir ou minar a autoridade do professor;

- o 2º grau (paralelo ao 1º), envolvendo as rixas entre alunos, que, segundo Dupâquier, “sempre existiram, mas que se tornam cada vez mais violentas e mesmo estruturais com o fenómeno dos *gangues*”;

- o 3º grau, abrangendo o absentismo sistemático que, para o autor, desorganiza a vida escolar e a extorsão, que tem vindo a ter um desenvolvimento inquietante;

- o 4º grau, reporta-se a episódios de insolência e à provocação, que faz com que o professor perca as estribeiras e que constitui o início de uma luta entre alunos

² Segundo (Debarbieux, 2001: 163), trata-se de uma forma de extorsão praticada por um aluno mais forte (mais velho ou não que o outro) sobre um aluno mais fraco (mais novo ou não) com vista à obtenção de alguma vantagem material.

contestatários e o docente pelo controlo da aula;

-o 5º grau, relativo ao vandalismo, que pode ir dos simples grafites ao incêndio voluntário; e, finalmente

-o 6º grau, reflectindo a violência física contra os bens e as pessoas.

5. As estatísticas da violência na escola

No que se refere a estatísticas relacionadas com a violência escolar, estas podem ser obtidas através dos dados fornecidos pela tutela através do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME)³ ou pela Polícia de Segurança Pública (PSP) e Guarda Nacional Republicana (GNR) no âmbito do Programa Escola Segura. Na perspectiva de Sebastião e outros (2004: 34), os dados fornecidos a este propósito encerram “um alcance e fiabilidade limitadas na medida em que as informações disponíveis resultam apenas das ocorrências declaradas e não das efectivamente ocorridas, facto que se pode atribuir, essencialmente, a motivos de carácter organizacional.”

Na nossa opinião, a informação constante nos números poderá dar azo às mais diversas interpretações. Pensamos, com base em alguma experiência de situações vividas na escola, que muitos episódios, de menor ou de maior gravidade, não engrossam estas estatísticas porque inúmeras situações são solucionadas pelas escolas, outras não são comunicadas às autoridades, outras, ainda, não são denunciadas por receio de represálias ou pelo sentimento de que a impunidade prevalece... Noutras situações, existe algum pudor por parte dos estabelecimentos de ensino em expor estes acontecimentos pelo receio que a reputação pública da escola possa ser denegrida.

Sebastião e outros (2004: 34) apresentam, ainda, outras explicações para este desajuste entre os números oficiais e as ocorrências reais em contexto de escola. Começam por apontar “o desconhecimento da obrigatoriedade dos Conselhos Executivos de procederem à comunicação da totalidade dos incidentes à Direcção Regional de Educação, ao Centro Educativo e ao GSME”, seguindo-se “a burocratização dos processos de comunicação, a adopção de estratégias de ocultação de situações de violência que possam contribuir para a degradação da imagem da escola, e para a prática de actos retaliatórios

³ Como realça Neto-Mendes (2002), o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação é um organismo que centraliza todas as comunicações de ocorrências de actos considerados violentos que ocorram nas escolas ou suas imediações.

contra os queixosos ou a tentativa de limitar o efeito de difusão do fenómeno por imitação.”

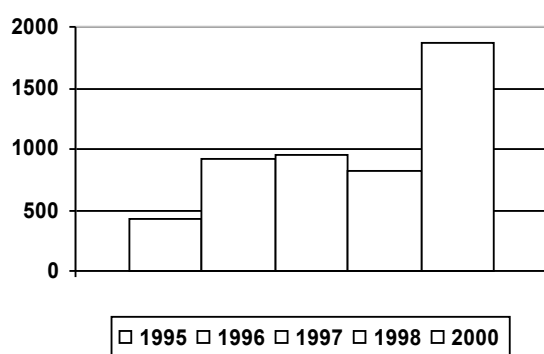
Nesta perspectiva, pensamos que estas estatísticas ocultam muitas das situações de violência física e psicológica que ocorrem diariamente nos espaços das escolas portuguesas e sugerem, por conseguinte – e recorrendo a uma imagem anteriormente utilizada - que apenas está ao alcance da vista ‘a ponta do iceberg’. Como sublinha Contumélias (2006) a este propósito, “para um aluno, ou aluna, vítima de «*bullying*» a escola transforma-se num inferno. E isto é que é verdadeiramente insuportável e não aparece nos números sobre os casos de violência em cada ano lectivo”.

No entanto, acreditamos ser de algum interesse para o nosso estudo apresentarmos esses números na medida em que eles, para além de eventualmente nos poderem ajudar a compreender melhor uma vertente da dimensão do fenómeno, nomeadamente a sua evolução ao longo destes últimos anos, irão suscitar uma maior curiosidade e motivação no sentido de podermos conhecer melhor o que retratam, ou ocultam, os números. Isto apesar de, como anotam Sebastião e outros (2004: 46), “as diferenças e problemas metodológicos respeitantes à recolha de informação pelas diferentes forças policiais, GNR e PSP, ou pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, não nos permitem proceder com rigor a uma análise comparativa esclarecedora.”

5.1. Os dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação

Os dados a que tivemos acesso remontam ao ano de 1995, altura em que o GSME assinalou 433 ocorrências, 914 em 1996, 949 em 1997 e 816 em 1998. Em 1999 e 2000, explicam Sebastião e outros (2004: 35), “o GSME introduziu alterações nos instrumentos de recolha, nomeadamente com a inclusão de novas categorias como gangs e grupos, drogas ilícitas”, pelo que se registaram 1873 casos no ano 2000.

Gráfico nº 1 - Número de ocorrências registadas entre 1995 e 2000 pelo GSME



Fonte: GSME

Observando o quadro relativo ao número de ocorrências de situações de violência em meio escolar, por Direcção Regional de Educação (DRE), entre 1995 e 1998 verificamos, sem grande surpresa, que mais de 80% por cento dos incidentes registaram-se nas DREs de Lisboa e do Norte, onde se situam as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, sendo que a área de abrangência da DREL concentrou cerca de 60% dos incidentes comunicados.

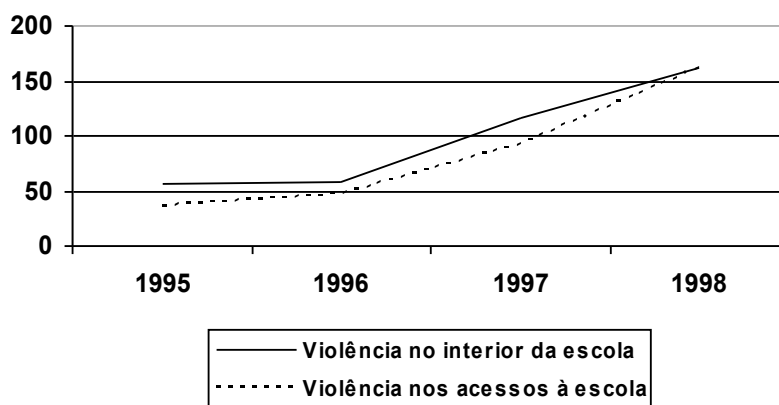
Quadro nº 2 - Número de ocorrências de situações de violência em meio escolar, por DRE, entre 1995 e 1998

Direcções Regionais de Educação	1995	1996	1997	1998
Lisboa	198 (45,73%)	557 (60,94%)	548 (57,74%)	488 (59,80%)
Norte	147 (33,95%)	192 (21,01%)	236 (24,87%)	185 (22,67%)
Centro	32 (7,39%)	96 (10,50%)	76 (8,01%)	61 (7,48%)
Algarve	48 (11,09%)	45 (4,92%)	58 (6,11%)	48 (7,11%)
Alentejo	8 (1,85%)	24 (2,63%)	31 (3,27%)	24 (2,94%)
Total	433	914	949	816

Fonte: Ministério da Educação

Os dados do ME relativos aos anos de 1995 a 1998 mostram que o tipo de situações de violência mais assinalado foi, curiosamente, o de ameaça à bomba, com 819 ocorrências em 1998. O género de situação que, aparentemente, mais se agravou durante este período foi, conforme poderemos observar no gráfico abaixo, o respeitante à violência no interior da escola e à violência nos acessos à escola, que se passou dos 57 e 36 casos comunicados em 1995 para os 161, nas duas situações, no ano de 1998.

Gráfico nº 2 - Evolução do número de ocorrências registadas no interior da escola e nos acessos à escola entre 1995 e 1998



Segundo Sebastião e outros (2004: 36), devemos ainda prestar atenção ao “aumento significativo das situações de violência (agressão física, assaltos, ...), sendo que a categoria agressão mantém em geral um valor mais expressivo.”

Quadro nº 3 - Tipos / situações de violência registadas pelo Ministério da Educação entre 1995 e 1998

Tipos / situações de violência	1995	1996	1997	1998
Roubo e vandalismo	248 65,59%	408 44,64%	376 39,62%	258 31,74%
Violência no interior da escola	57 13,16%	58 6,35%	117 12,33%	161 19,73%
Violência nos acessos à escola	36 8,31%	47 5,14%	92 5,14%	161 19,73%
Droga	27 6,24%	61 6,67%	80 8,43%	43 5,27%
Disparos	1 5,56%	9 0,98%	5 0,53%	19 2,33%
Ameaça de bomba	18 4,16%	312 34,14%	238 25,08%	819 93%
Assédio sexual	5 1,15%	10 1,09%	26 2,47%	43 5,27%
Fogo posto	4 0,92%	2 0,22%	1 0,22%	5 0,61%
Alcoolismo	1 0,23%	-----	20 21%	-----
Racismo	-----	1 0,11%	1 0,11%	3 0,37%
Outros	-----	6 0,66%	11 1,16%	41 5,02%

Fonte: Ministério da Educação, 1999

Os dados relativos ao ano de 2000 revelam que as acções violentas contra pessoas registaram um aumento, em termos percentuais, relativamente aos anos anteriores, subindo

dos 12,33% em 1997, dos 19,73% em 1998 para os 28,6% no caso dos actos violentos no interior da escola; para os casos verificados no exterior da escola, essa tendência crescente resultou dos 5,14% em 1997 e dos 19,73% em 1998 (aqui considerados ‘acessos à escola’) para os 23,7%. Pela primeira vez, referencia-se as acções de *bullying* como manifestações de violência e estas representam uma percentagem significativa dos casos de agressão, afectando aproximadamente um em cada cinco dos afectados por estes actos.

Quadro nº 4 - Acções contra pessoas por tipo de ocorrência no ano 2000

Acções contra pessoas	Percentagem
Acções de bullying	19,2%
Acções contra pessoas no interior da escola	28,6%
Acções contra pessoas no exterior da escola	23,7%
Outras acções contra pessoas	28,4%

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2001

Ainda relativamente às acções contra as pessoas comunicadas no ano 2000, mas relativas à sua distribuição por DRE, podemos constatar que, à semelhança do anteriormente verificado com o período entre 1995 e 1998, as DREs de Lisboa e do Norte continuam a ser as áreas de abrangência com mais casos, assistindo-se a uma aparente aproximação, pela negativa, da DRE do Norte à da capital.

Quadro nº 5 - Acções contra pessoas por Direcção Regional de Educação no ano 2000

Região	Frequência	Percentagem
Norte	1195	37,7%
Centro	213	6,7%
Lisboa	1596	50,4%
Alentejo	34	1,1%
Algarve	129	4,1%

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2001

5.2. Os dados da Polícia de Segurança Pública

No ano lectivo transacto – 2006/2007 - encontravam-se inseridos na área de responsabilidade territorial da PSP um total de 3 043 estabelecimentos de ensino dos sectores público e privado, respeitante a um universo global de 979 200 alunos e 123 482 docentes e auxiliares de acção educativa, conforme podemos constatar no quadro que apresentamos de seguida.

Quadro nº 6 - Âmbito de actuação da PSP – Tipo e número de estabelecimentos por número de alunos e grau de ensino no ano lectivo 2005/2006

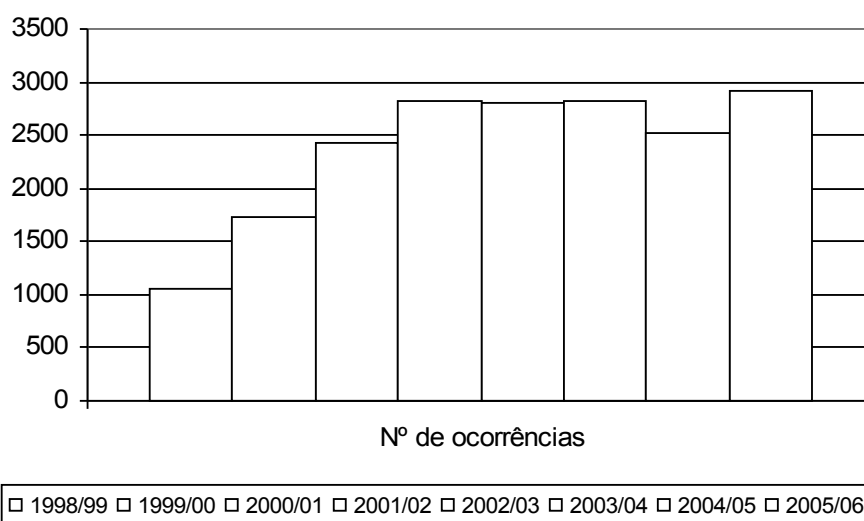
Ano lectivo	Nº de estabelecimentos de Ensino		Nº de Alunos		Nº de Professores e de Auxiliares Educativos	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2005/2006						
Básico (1º Ciclo)	1260	388	180 897	50 881	18 273	4 604
Básico (2º Ciclo)	306	126	129 895	18 427	23 365	2 519
Básico (3º Ciclo)	296	94	126 265	19 224	20 975	2 037
Secundário	263	122	196 305	28 729	30 823	2 572
Superior	94	94	173 209	55 368	13 669	4 645
Total	2219	824	806 571	172 629	107 105	16 377
	3 043		979 200		123 482	

Fonte: PSP

Recuando, no entanto, um pouco no tempo, podemos apurar que, desde o início do ano lectivo de 1998/99 até ao final do de 2005/06, foram registadas um total de 19.112 ocorrências criminais nas áreas escolares, ou seja assistiu-se durante este período de oito anos lectivos a um aumento de quase 300% (de 1060 casos em 1998/99 para 2916 em 2005/2006) no número de situações oficialmente comunicadas à PSP.

Gráfico nº 3 - Número de ocorrências criminais registadas nas áreas escolares entre os anos lectivos de 1998/1999 e de 2005/2006

Manifestações de *bullying* no 3º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso



Fonte: PSP

No que diz respeito ao tipo de ocorrências verificadas entre o ano lectivo de 2002/03 e o de 2005/06, podemos aferir que se assinalou um aumento global de 15,4% de casos, sendo de reter que o tipo de acto que mais aumento sofreu foi a posse / consumo de estupefacientes (53,1%), o roubo (40,0%), o vandalismo / dano (29,9%), as injúrias / ameaças (27,4%) e as ofensas à integridade física (24%).

Quadro nº 7 - Tipo de ocorrências verificadas entre o ano lectivo de 2002/03 e o de 2005/06

Tipo de ocorrências	02/03	03/04	04/05	05/06	Total	02/03	03/04	04/05	05/06
Ameaça de bomba	49	49	63	49	210	-52,4%	0,0%	28,6%	-22,2%
Furto	868	938	886	789	3478	8,9%	8,1%	-5,5%	-10,9%
Roubo	654	459	408	573	2094	-1,2%	-29,8%	-11,1%	40,4%
Posse/uso de arma	39	45	45	63	192	-18,8%	15,4%	0,0%	40,0%
Vandalismo/dano	262	297	211	274	1044	-15,5%	13,4%	-29,0%	29,9%
Injúrias/ameaças	199	247	212	270	928	17,8%	24,1%	-14,2%	27,4%
Ofensas à Integridade Física	519	546	530	657	2252	11,1%	5,2%	-2,9%	24,0%
Posse/Consumo de estupefacientes	76	26	25	36	163	-22,4%	-65,8%	-3,8%	44,0%
Ofensas sexuais	73	74	51	58	256	-30,5%	1,4%	-31,1%	13,7%
Outro Tipo	58	150	96	147	450	-1,7%	158,6%	-36,0%	53,1%
Total	2797	2831	2527	2916	11067	-0,7%	1,2%	-10,7%	15,4%

Fonte: PSP

No seu *Relatório de Actividades do Programa Escola Segura* (da responsabilidade da Direcção Nacional da PSP) relativo ao ano lectivo de 2004/2005, podemos constatar que um dos tipos de comportamento desviante mais presenciado nos estabelecimentos de

ensino, e que surge em muitos estudos que iremos analisar mais à frente como a forma de agressão mais recorrente quando abordamos a temática do *bullying*, é o que diz respeito às injúrias e às ameaças a terceiros. Neste ponto, focaremos estas condutas numa perspectiva mais global. Assim, e de acordo com o relatório (PSP, 2005: 14), os comportamentos envolvendo injúrias e/ou ameaças “são a expressão das formas de conflito existentes entre os elementos que constituem a comunidade escolar, por vezes gerado por disfunções no exercício da disciplina interna, sendo de difícil prevenção por parte das forças policiais.” O documento acrescenta que “a grande maioria destas ocorrências verifica-se no interior dos estabelecimentos de ensino (sobretudo nos recreios e durante o intervalo, ou no período de início e final das aulas)”, salientando, no entanto, que “mesmo em locais vigiados por adultos, caso das salas de aula e dos refeitórios, são registadas ocorrências de injúrias e ameaças entre alunos, assim como de alunos a professores e/ou funcionários.” Finaliza, a este respeito, apontando como principais autores de injúrias e ameaças os alunos, com saliência para os de sexo masculino.

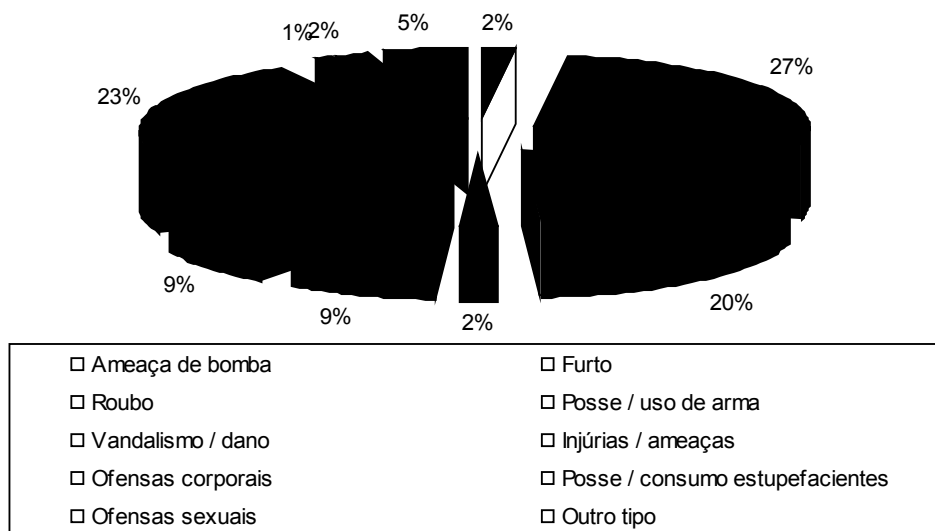
Outra das manifestações agressivas que acontece nas escolas com maior incidência é a que diz respeito às ofensas à integridade física que, como nos transmite o relatório (PSP, 2005: 15), acontecem “na sua maioria, no interior dos recintos escolares, pelo que são igualmente de difícil prevenção e intervenção por parte dos agentes policiais.” À semelhança do que sucede com as injúrias e as ameaças, estes “ilícitos criminais em referência são perpetrados por alunos, que actuam de forma isolada, contra outros alunos no interior do espaço da escola.” O relatório estabelece uma relação directa e prioritária (comparativamente com as outras tipologias de agressões) entre as ofensas à integridade física e o caso particular do *bullying*. A definição aqui apresentada pela instituição para descrever o *bullying* (PSP, 2005: 16) começa por realçar tratar-se de “um fenómeno que é difícil de analisar através das estatísticas oficiais (designadamente das estatísticas das forças de segurança).” Acrescenta que, de forma geral, “os alvos destas acções, ao não reagirem de forma violenta e ao não comunicarem a situação aos professores ou pais, acabam por desenvolver práticas e atitudes pacíficas que tendem a agravar a sua condição de vítima.” Especificam, ainda, que “o *bullying* é, tal como as ofensas à integridade física, uma prática mais frequente no início e final do período escolar e visa, sobretudo, os alunos mais novos e/ou recém-chegados à escola”, sendo, também, que “a maioria dos casos envolve rapazes, embora também se detectem raparigas, em especial, enquanto vítimas.”

Aludindo a “alguns estudos científicos realizados em Portugal”, a PSP (2005: 16-17), neste documento, identifica o *bullying* como estando “entre as mais graves situações de intimidação sistemática e persistente” e frisa que “os riscos da sua ocorrência parecem maiores quando, por exemplo, uma parte dos alunos apresenta evidentes sinais de riqueza (roupa e calçado de marca) e outra parte é oriunda de estratos sócio-económicas desfavorecidos.” Terminam referindo que “muitas destas situações de intimidação sistemática e prolongada não são alvo de qualquer tipo de acção por parte de professores, ou por não serem do seu conhecimento (as vítimas não denunciam estes actos), ou por não considerarem relevantes os casos isolados que se vão sucedendo.”

Finalmente, o relatório menciona os roubos como outra das manifestações desviantes mais usuais em contexto de escola, explicando (PSP, 2005: 21) que “os roubos são uma prática que afecta sobretudo os alunos, verificando-se em grande parte nas imediações dos estabelecimentos de ensino e nos percursos casa/escola” e que “os autores (alguns deles ex-alunos) actuam frequentemente em grupo e visam prioritariamente alunos de idade entre os 11 e os 15 anos.”

Resta mencionarmos os dados da PSP relativos ao ano lectivo de 2005/2006 e que apontam o furto (27%) como o ilícito criminal mais registado em contexto escolar, seguindo-se de perto as ofensas corporais com 23%, o roubo com 20% e as injúrias / ameaças e as ofensas sexuais, ambas com 9%.

Gráfico nº 4 - Tipo de ocorrências verificadas no ano lectivo de 2005/06



5.3. Os dados da Guarda Nacional Republicana

A partir da observação da tabela com o número de ocorrências registadas pela GNR no âmbito da sua colaboração no Programa Escola Segura (http://www.gnr.pt/portal/internet/escola_segura), a primeira constatação vai para a não existência de uma uniformização na tipificação das acções, sobretudo nos dois primeiros anos em que foram disponibilizados publicamente os dados. Em 2002, por exemplo, não foi feita uma distinção entre acções de furto e de roubo ao contrário do que sucedeu nos restantes anos.

As estatísticas parecem, no entanto, na nossa perspectiva contrariar a percepção de que os fenómenos de violência escolar tenham tido tendência para aumentar, como pudemos ver, aliás, no ponto anterior. Se analisarmos os dados divulgados desde o ano de 2001 até o de 2005, verificamos, por um lado, que o número de acções sobre os bens tem vindo a decrescer a partir de 2002 (325, 528, 452, 317 e 211, respectivamente), o mesmo acontecendo, embora não de forma tão vincadamente acentuada, no que diz respeito a acções sobre as pessoas (76, 221, 107, 109, 79).

Quadro nº 8 - Tipo de ocorrências verificadas entre 2001 e 2005

Acções Sobre os Bens	2001	2002	2003	2004	2005
Furto	235	422	346	240	164
Roubo	---		28	8	7
Vandalismo	78	27	77	67	39
Fogo Posto	2	75	1	2	1
Disparos	10	---	---	---	---
TOTAL	325	528	452	317	211
Acções Sobre as Pessoas	2001	2002	2003	2004	2005
Extorsão	5	---	---	---	---
Humilhação	7	---	---	---	---
Ameaça	6	17	---	---	---
Pequena Violência	14	57	---	---	---
Actividades Perturbadoras - Acção Escolar	---	13	---	---	---
Ofensa Corporal	---	---	22	21	37
Ofensa Sexual	---	14	3	10	2
Aliciamento	1	---	---	---	---
Assédio	9	11	1	4	1
Violação	1	3	1	3	0
Injúrias/Ameaças	---	---	16	14	7
Tráfico/consumo droga	5	6	4	12	5
Ameaças de bomba	13	25	14	22	3
Armas Brancas/Fogo	5	7	3	1	3
Ataques a Alunos	---	4	2	1	1
Diversos	6	64	---	---	---
Outras acções não criminais	---	---	19	7	3
Outras acções criminais	---	---	22	14	17
TOTAL	76	221	107	109	79
TOTAL OCORRÊNCIAS	401	749	559	426	290

6. A violência escolar e o papel dos meios de comunicação social

Aludimos anteriormente, neste trabalho, ao papel determinante que os meios de comunicação social desempenham na atribuição de uma maior visibilidade, ou na produção de um efeito de maior amplificação, desta temática. Debarbieux, (2001: 173), por exemplo, relembra que em França, a partir do início dos anos 90, “a televisão se tornara um vector significativo na fabricação” da violência como objecto de estudo.

Se, por um lado, os holofotes das televisões ou as letras garrafais dos títulos das primeiras páginas dos jornais operam como denunciadores de um dos males de que padece a escola, eles podem, pelo ruído que provocam, suscitar comportamentos alarmistas e despropositados, levando a opinião pública a confundir o particular com o geral, contribuindo, desta forma, como frisa Sebastião (2006), para “o crescimento do sentimento de insegurança de famílias, docentes e comunidades, dando origem a crescentes exigências da tomada de medidas disciplinares mais severas.” Ainda em França, segundo Debarbieux, (2001: 173), tanto a imprensa escrita como a audiovisual são acusadas de contribuir para que a violência na escola seja apresentada à sociedade de forma considerada exagerada.

Atentemos, por exemplo, no conteúdo e na forma de alguns títulos de jornais (em formato impresso e digital) e de rádio que seleccionámos e que servem, no nosso entender, para ilustrar como a sonoridade e o impacto dessas manchetes podem ajudar no avolumar de uma determinada problemática. Aliás, repare-se que, dos dez títulos escolhidos, quatro deles parecem transmitir a ideia clara que existe um agravamento inequívoco da situação (‘aumento’; ‘aumentou’). A utilização de termos com conotação negativa – ‘atinge’, ‘crise’, ‘crimes’, ‘agredido’ – ensombram consideravelmente as notícias e, por outro lado, a apresentação de ‘dados estatísticos’ – ‘um em cada três alunos’, ‘15 por cento’, ‘2500 vítimas’, ‘quatro em dez professores’ – apesar de pretenderem validar cientificamente a informação, podem provocar, como já referimos, reacções profundamente emotivas.

Quadro nº 9 - Títulos de jornais e de rádios relativos à problemática da violência escolar / nas escolas

20.09.2006	“Violência escolar atinge um em cada três alunos”	Jornal de Notícias
10.11.2006	“Aumento da violência nas escolas reflecte crise de autoridade familiar”	Público
17.11.2006	“Professora agredida com violência Mãe de aluno deu pontapés e mordeu a docente”	Portugaldiário
08.12.2006	“Criminalidade escolar aumentou 15 por cento”	Portugaldiário
08.12.2006	“A lista das escolas mais perigosas 2500 vítimas de crimes nas escolas”	Semanário Expresso
27.02.2007	“Todos os dias um professor é agredido Violência em ambiente escolar aumentou no último ano lectivo”	Portugaldiário
27.02.2007	“São cada vez mais as agressões a professores São recorrentes as agressões aos professores que trabalham na escola do Cerco no Porto. Depois de, segunda-feira, uma professora ter sido agredida e apenas ter conseguido chegar ao hospital com resguardada pela PSP, a TSF revela que este não é caso único na primária do bairro do Cerco, onde vários docentes foram já agredidos por pais e avós de alunos.”	TSF
03.03.2007	“Quatro em dez professores agredidos desde Setembro Quatro em cada dez professores contactaram a Linha SOS Professor nos primeiros cinco meses de funcionamento do serviço para relatar situações de agressão física”	Semanário Sol
05.03.2007	“Mais autoridade para professores, escolas e conselhos executivos Ministra da Educação quer combater a violência escolar e responsabilizar mais os pais “	Jornal de Notícias
08.03.2007	“Bullying fere metade dos alunos”	Diário dos Açores
25.03.2007	“Crise familiar aumenta violência escolar Alerta lançado por vários especialistas internacionais”	Primeiro de Janeiro

A maior parte das notícias veiculadas pela comunicação social partem de casos, por vezes, pontuais e não representativos da generalidade das escolas. Num artigo de opinião intitulado “Razoável ou alarmista?” publicado no Semanário Expresso de 8 de Dezembro

de 2006, João Sebastião, actual Coordenador do Observatório de Segurança nas Escolas, sublinha que estas informações “têm tido como base a apresentação de factos isolados (o aluno que agrediu o professor, o professor que se esconde no anonimato para denunciar situações por si vividas e para as quais foi abandonado por colegas e instituição) como constituindo a norma da vida das escolas, sem que estas notícias se preocupem em explicar os contextos e processos que se encontram na sua origem.”

Currie e outros (2004: 4) sustentam uma perspectiva divergente da anterior pois defendem que “os media, tanto generalistas como especializados, representam uma influência chave no público e, consequentemente nos políticos”, pois assumem a importância necessária “para o estudo na medida em que colaboram na sua disseminação e ajudam no maior entendimento por parte do público.”

7. Enquadramento legal

Nesta parte do nosso trabalho, pretendemos referenciar e analisar os normativos legais que se encontram directa e indirectamente relacionados com a temática objecto do nosso estudo.

Pensamos justificar-se uma referência, por mais breve que ela possa ser, à Constituição da República Portuguesa que consagra na alínea d) do seu artigo 9º, respeitante às tarefas fundamentais do Estado, a de “promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses.” O artigo 25º, por sua vez, relativo ao “direito à integridade pessoal” frisa no ponto 1 que “a integridade moral e física das pessoas é inviolável” e no número seguinte sublinha que “ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas cruéis, degradantes ou desumanos.” Por fim, o número 1 do artigo 27º reitera que “todos têm direito à liberdade e à segurança.”

Outro normativo que merece a nossa especial atenção é a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – que nos Princípios Gerais (artigo) refere no ponto 4 a função modeladora do Estado através da educação quando salienta que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes das realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando

a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Já o ponto 5 advoga que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de empenharem na sua transformação progressiva.”

No que diz respeito aos Princípios Organizativos que regem o sistema educativo, podemos ler na alínea b) do artigo 3º que o mesmo deverá “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”; “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (alínea c); e, igualmente, “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Passaremos, de seguida, a destacar alguns dos documentos legais que foram produzidos desde o 25 de Abril de 1974 com o objectivo de dar resposta a situações de indisciplina ou de violência nas escolas. À luz desta abordagem, pensamos ser pertinente remeter para os dados estatísticos que apresentámos na ponto anterior deste nosso trabalho, pois pensamos que a produção legislativa sobre indisciplina ou violência na escola, e portanto as políticas educativas nesta área, surgem quase sempre como reacção - ou medida curativa - ao agravamento do número de situações verificadas nas escolas, ou, até, a uma maior pressão por parte da comunicação social e da sociedade, em geral. Sebastião e outros (2004: 9) realçam “a importância de analisar as discrepâncias entre os quadros normativos e os quotidianos escolares, de questionar o desencontro entre as políticas educativas e modelos centralmente definidos de organização e gestão e a inserção local da escola.”

Entre 1974 e 1998, merece a nossa atenção a Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, que regulamenta o Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário. Os pontos 4 a 6 estabelecem as regras de procedimento disciplinar, as penas a aplicar e a aplicação das mesmas. Da análise que fizemos do

documento, parece-nos que esta Portaria apresenta um carácter quase estritamente prescritivo. O preâmbulo do Decreto-Lei que veio revogar esta Portaria recorda a “vocação essencialmente punitiva” deste regulamento.

Cerca de 21 anos mais tarde, e numa altura em que a problemática da indisciplina e da violência nas escolas, exercida sobre alunos e professores, começa a assumir uma maior visibilidade (dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, da Polícia de Segurança Pública e da Guarda Nacional Republicana, por exemplo) é publicado o Decreto-Lei nº 270/98⁴, de 1 de Setembro, que define o “estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário”, revogando, assim, a Portaria de 1977 que se “encontra desajustada da nova matriz organizacional das escolas.” O preâmbulo deste Decreto-Lei reflecte uma postura mais pedagógica, socialmente mais construtiva, apelando a uma maior consciência cívica por parte de toda a comunidade educativa. O ónus da responsabilidade deixa de recair apenas na figura do aluno e procura envolver docentes, não docentes e encarregados de educação na criação de um código de conduta. O desenvolvimento deste código “é competência da escola, concretizando-se no respectivo regulamento interno, o qual deve ser elaborado num processo que salvguarde a participação dos diversos elementos da comunidade educativa (alunos, docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação – ponto 3 do artigo 3º).” Pretende-se, desta forma, acentuar “a responsabilidade individual e colectiva num quadro de intervenção concertada tendente a fazer de cada escola um meio propício ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos, integrando expressamente esta dimensão em todas as actividades educativas.”

O papel a desempenhar por cada um dos elementos encontra-se devidamente previsto, estando, portanto, o clima global da organização intrinsecamente dependente do cumprimento dos deveres por parte de todos.

O artigo 4º menciona nas alíneas a) e b) que os alunos devem “ser tratados com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar” e “ver salvaguardada a sua segurança na frequência da escola e respeitada a sua integridade física.” Devem, no âmbito dos seus deveres, “tratar com respeito e correcção qualquer elemento da comunidade educativa”, “respeitar as instruções do pessoal docente e não docente” e

⁴ “No processo de elaboração do presente diploma foram tidas em consideração experiências relevantes desenvolvidas em muitas escolas do nosso país, recorrendo-se igualmente a uma análise comparativa da legislação em vigor noutros países da União Europeia.”

“respeitar o exercício do direito à educação e ensino dos outros alunos.” (alíneas a), c) e d) do artigo 7º)

Ao pessoal não docente da escola – “auxiliares de acção educativa, técnicos dos serviços especializados de apoio educativo e demais elementos em serviço na escola” – relembra-se que “devem colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência e promovendo um bom ambiente educativo.” (ponto 3. do artigo 9º) assim como devem “colaborar com os pais e encarregados de educação dos alunos no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (ponto 4.)

Aos pais e encarregados de educação reclama-se, como podemos constatar no artigo 8º, uma “cooperação com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola.”

À escola, por sua vez, como organização cabe a obrigação de “pôr termo” a situações de perigosidade que possam pôr em causa a saúde, a segurança ou a educação dos jovens que se encontram sob a sua responsabilidade. (artigo 11º)

A publicação do Decreto-Lei nº 270/98, por si só, não poderia prever e resolver todas as situações de “problemas comportamentais” envolvendo agressões de alunos, tanto dirigidas aos seus pares como aos seus professores. A gravidade de alguns desses episódios e, sobretudo, a morosidade burocrática na aplicação de penas disciplinares resultaram no aparecimento, quatro anos mais tarde da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprovava o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

Uma das principais diferenças deste normativo relativamente ao interior incide na maior responsabilização dos pais e encarregados de educação no que toca à formação integral dos seus educandos e aos actos de indisciplina / violência por eles praticados em contexto de escola.

O papel dos pais e encarregados de educação passa a ser considerado “especial” como nos diz o artigo 6º. Os deveres dos pais passam dos seis referenciados no Decreto-Lei nº 270/98 para onze neste novo estatuto. Exige-se, de facto, uma postura mais activa e efectivamente presente por parte dos progenitores no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos. O ponto 2. do supra mencionado artigo salienta a indispensabilidade de o encarregado de educação “acompanhar activamente a vida escolar

do seu educando; diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem; contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forme solicitados; contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade; e contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola.”

Aos alunos, por sua vez, relembra-se no artigo 7º a necessidade e a responsabilidade de “contribuírem para garantir aos demais membros da comunidade educativa e da escola os mesmos direitos que a si próprios são conferidos.” À semelhança do que é feito com os pais e encarregados de educação, aos alunos também se pede para terem uma postura mais activa e cívica na sua conduta. Devem, entre outras obrigações que lhes são assacadas, “tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa”, contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos; respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa; e prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e moral dos mesmos.” (artigo 15º)

Os prazos dos procedimentos disciplinares encurtam significativamente e a suspensão preventiva do aluno deixa de acontecer apenas em situações “excepcionais”. As medidas disciplinares, conforme se pode ler no artigo 24º, “prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”

A Lei nº 30/2002 remete, ainda, de forma explícita para a necessidade de existir uma “disciplina de escola” que garanta uma certa ordem, elemento imprescindível para a existência de uma clima salutar e propício a criar condições de trabalho e de sociabilidade entre os alunos e na relação destes com os adultos. Expressa o artigo 9º, quanto à vivência escolar, que “a disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes, a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.”

8. O Programa Escola Segura

O Programa Escola Segura desempenha, hoje em dia, um papel de grande relevância na ajuda que fornece às escolas.

Segundo Sebastião e outros (2004: 30), “é a partir de meados dos anos 80 que a questão da segurança nas escolas começa lentamente a transformar-se numa questão que merece a atenção das autoridades educativas.” Em meados desta década, mais precisamente em 1984, é criado o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação.

Ainda de acordo com Sebastião e outros (2004: 27), “a primeira medida política, especificamente tomada para controlar o crescimento das situações de violência dentro das escolas, é de 1992, e baseou-se num protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna” que daria origem, quatro anos mais tarde, à criação do Programa Escola Segura. Nesta fase experimental, foram abrangidos apenas 17 estabelecimentos de ensino. Os objectivos deste protocolo visavam melhorar as condições de segurança física das escolas e definir um conjunto de estabelecimentos de ensino de maior risco (escolas) e de menor risco (não protocoladas), procedendo, para tal, os agentes integrados no programa a acções de vigilância e de patrulhamento das escolas e das áreas

envolventes, ao policiamento dos percursos habituais de acesso às escolas ou a sessões de sensibilização junto dos alunos para as questões da segurança.

Em 1996, o Ministério da Administração Interna publica o Despacho do nº 50/96, de 30 de Setembro com o objectivo de melhorar as condições de segurança física das escolas, melhorar a segurança dos alunos no exterior da escola e nos percursos mais frequentados e promover condições de segurança nas escolas para que a liberdade de aprender e ensinar pudesse ser efectivamente possível. De modo a garantir estes objectivos, foram postas em prática três medidas: em primeiro lugar, passou a verificar-se uma presença regular de polícias no exterior da escola; procedeu-se à criação de um corpo de guardas escolares dependente directamente do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação; por fim, houve uma tentativa para treinar os funcionários das escolas para lidar com ameaças vindas do exterior. (Sebastião e outros, 2004: 31)

No ano de 2005 é publicado o Despacho Conjunto do MAI e do ME nº 105-A/2005, de 2 de Fevereiro, que vem regulamentar (“agregar e definir em termos jurídico-formais”, conforme se pode ler no preâmbulo) o Programa Escola Segura. O artigo 2º salienta que “o Programa constitui um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade.” Existe, portanto, de forma explícita um reconhecimento por parte das instâncias políticas de que os níveis de insegurança e de violência atingiram patamares de alguma gravidade. Estão definidos como principais objectivos (artigo 3º) os de promover uma cultura de segurança nas escolas; fomentar o civismo e a cidadania; diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas; determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de ilícitos criminais e de comportamentos de risco, nas escolas e áreas envolventes; promover, de forma concertada com os diversos parceiros, a realização de acções de sensibilização e de formação; e recolher informações e realizar estudos que permitam dotar as entidades competentes de um conhecimento objectivo sobre a violência, os sentimentos de insegurança e a vitimação na comunidade educativa.

Pouco tempo depois, em Dezembro de 2006, surge o Despacho Conjunto do MAI e do ME nº 25 650/2006 do dia 19, atendendo a “que foram detectadas algumas fragilidades no operacionalização do Programa Escola Segura, definido em termos jurídico-formais em sede de Despacho Conjunto nº 105-A/2005, de 2 de Fevereiro.” (preâmbulo)

O Programa Escola Segura, conforme nos diz o ponto 2 do artigo 2º, “tem âmbito nacional e inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino, públicos, privados e cooperativos, com excepção dos estabelecimentos do ensino superior.”

O objectivo principal da actuação dos agentes de segurança ao dispor deste programa visa prevenir, em colaboração com escola, qualquer tipo de situações de violência e de delinquência dentro dos espaços escolares e nas zonas envolventes aos mesmos. Sebastião e outros (2004: 32) sublinham, no entanto, que “a actuação destes agentes não se confunde com a actuação disciplinar da própria escola, não podendo encontrar-se em conflito com esta, sendo a intervenção apenas possível a pedido expresso do Conselho Directivo.” Prossegue, destacando que “os agentes apenas intervêm quando se deparam com situações inesperadas de violência entre alunos, destruição de bens / vandalismo, assaltos, utilização de armas, ataques de carácter sexual. O essencial da sua actividade procura prevenir o aparecimento deste tipo de situações, procurando identificar e dialogar com os eventuais líderes de grupos, ganhando a sua confiança, ou afastando elementos exteriores às escolas considerados perturbadores.” Refira-se, a este propósito, a importância da visibilidade física levada a cabo pelos agentes policiais, bem como o cuidado em promover uma maior aproximação entre a instituição policial e a população estudantil.

No ‘Relatório de Actividades do Programa Escola Segura’ relativo ao ano lectivo de 2004/2005, e da autoria da Direcção Nacional da Polícia de Segurança Pública é apresentado um balanço do trabalho desenvolvido por aquela corporação no âmbito do programa junto dos estabelecimentos. São destacadas como ‘virtualidades’ “a coordenação ao nível local, que fortalece as sinergias entre as escolas, as famílias, as comunidades locais e as forças de segurança; a promoção de acções de sensibilização e formação orientadas para a comunidade educativa; uma maior sensibilização das famílias, da escola, das forças de segurança, das comunidades locais e da opinião pública para o problema da violência nas escolas; a melhoria da imagem pública das forças de segurança; e, finalmente, a melhoria efectiva da segurança das comunidades educativas, apesar de se verificarem incidentes pontuais em determinadas áreas mais problemáticas.” (PSP, 2005: 5)

Em contraposição, são reconhecidas algumas ‘fragilidades’ sentidas por parte das entidades policiais sentidas no seu relacionamento com a população escolar, das quais se

destacam, conforme podemos ler no relatório, a falta de sentido de pertença ao Programa Escola Segura por parte de algumas comunidades educativas, percepcionando-o como algo exclusivo das forças de segurança; a inexistência da articulação e integração de metodologias e ferramentas de recolha e processamento da informação entre diversos organismos com competências na matéria que permitam a avaliação do programa e a quantificação dos recursos que lhe estão afectos; a inexistência de estudos de vitimação nas escolas que permitam efectuar um diagnóstico objectivo da situação; a não definição de objectivos estratégicos e operacionais, de metas calendarizadas, bem como de identificação dos diferentes níveis de responsabilidade na execução do programa; (PSP, 2005: 5)

Desta auto-avaliação, devemos enfatizar os pontos que dizem respeito à ausência de alguma articulação entre organismos, a insuficiência de estudos que dificulta a real percepção e compreensão dos fenómenos de violência que decorrem no espaço da escola e que determinam a inexistência de objectivos estratégicos de combate e de prevenção.

De acordo com dados referentes ao ano de 1999, encontravam-se abrangidas pelo Programa Escola Segura 3043 estabelecimentos de ensino, estando mobilizados 375 agentes, 183 viaturas, 91 motociclos e 48 scooters.

Quadro nº 10 - Escolas na área da Polícia de Segurança Pública abrangidas pelo Programa Escola Segura em 1999

	Total
N.º de Escolas	3043
Elementos Policiais afectos ao Programa “Escola Segura”	375
Viaturas com cores padrão da “Escola Segura”	183 viaturas
Motociclos	91
Scooters	48

Fonte: PSP

Seis anos volvidos, podemos verificar que, de acordo com o Relatório de 2005 (2005: 7), “a PSP tem 320 elementos policiais afectos ao Programa ‘Escola Segura’ em todo o território nacional, incluindo as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, os quais desenvolvem uma acção essencialmente direccionada para a prevenção, vigilância e visibilidade nas áreas escolares”, verificando-se, portanto, uma ligeira desafecção de efectivos e meios comparativamente com o que sucedia em 1999.

Quadro nº 11 - Escolas na área da Polícia de Segurança Pública abrangidas pelo Programa Escola Segura em 2005

	Total
N.º de Escolas	2 841
Elementos Policiais afectos ao Programa “Escola Segura”	320
Viaturas com cores padrão da “Escola Segura”	142 viaturas
Motociclos	64
Scooters	47

Fonte: PSP

Capítulo 2 – O *Bullying*

O Capítulo 2 do nosso trabalho servirá de mote para que possamos estudar e compreender, de forma mais aprofundada, o fenómeno do *bullying*. Principiaremos por centrar a nossa abordagem ao tema numa perspectiva nacional descrevendo, de forma sucinta, alguns dos estudos efectuados no nosso país em anos recentes para, de seguida, reflectir sobre o trabalho realizado em países de referência nesta área, como o são, na Europa, a Noruega, a Inglaterra, a Espanha e, fora dela, o Canadá, a Austrália e, finalmente, o Japão. Este périplo poderá servir, do nosso ponto de vista, para evidenciar a ‘mundialização’, ou se quisermos recorrer a um termo mais em voga - globalização, do tema cada vez mais evidente com o recurso generalizado às tecnologias de informação por parte dos jovens. Esta análise transnacional reforçará, portanto, a importância que os diversos países têm conferido ao tema.

Procuraremos, ainda, analisar, comparar e confrontar as propostas de definição do termo apresentadas por diversos investigadores; focalizaremos a nossa abordagem nas principais características dos actores que constituem o triângulo do *bullying* – a vítima, o agressor e a testemunha -, e na forma como eles são inevitavelmente afectados pelo fenómeno.

Consideramos, por fim, justificar-se uma chamada de atenção para o facto de esta ser uma problemática que trespassa múltiplos contextos como são a vida em família, as relações de/no trabalho ou, até, o sistema prisional.

1. O *bullying* como fenómeno recente

Embora possamos acreditar que estamos perante uma problemática recente, típica da sociedade contemporânea em que vivemos, onde abundam diariamente relatos de extrema violência (guerras, crimes, contendas individuais), Dan Olweus (2005: 1) alerta-nos para o facto de o *bullying* entre alunos retratar um fenómeno muito antigo. Tratando-se de um temática só muito recentemente discutida entre nós, em grande parte devido aos

meios de comunicação social nacionais e internacionais, o *bullying* entre jovens em idade escolar - e os problemas daí advenientes - começaram a merecer as primeiras atenções por parte dos investigadores e da sociedade na Suécia, em finais dos anos 60 e inícios dos anos 70. Este interesse propagou-se com naturalidade a outros países nórdicos – Finlândia e Noruega -, onde, segundo Smith e outros (1999: 2), assume destaque Dan Olweus com a publicação do livro '*Aggression in the schools: bullies and whipping boys*'.

Mas, em finais de 1982, um jornal norueguês publicou a notícia trágica da morte, por suicídio, de três jovens rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos como consequência, ao que tudo indicava, de agressões ocorridas em episódios de *bullying* e perpetrados por colegas. Confrontados com um drama de contornos inimagináveis e impulsionados pela cobertura dada pelos meios de comunicação social, a sociedade norueguesa, em geral, e os dirigentes políticos, em particular, passaram a encarar esta nova realidade com maior atenção e preocupação. Esta inquietação culminou no lançamento, por parte do Ministério da Educação norueguês, de uma campanha nacional contra o *bullying* nas escolas primárias e secundárias em finais de 1983.

Nessa mesma década, como nos diz Olweus (2005: 1), o *bullying* passou igualmente a merecer uma atenção cuidada (por parte da sociedade e dos investigadores) noutros países dos quais se destacam o Japão (em parte devido aos suicídios verificados na Noruega), a Inglaterra, a Holanda, o Canadá, os Estados Unidos ou a Austrália.

1.1. Em Portugal

No nosso país, a primeira investigação sobre a temática do *bullying* foi realizada em 1993 por Beatriz Pereira, Ana Almeida e Lucília Valente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho em Braga, em colaboração com um equipa da Universidade de Sheffield e coordenada por Peter Smith. O estudo piloto contou com a participação de cerca de 160 crianças, tendo os seus dinamizadores verificado que o *bullying* em Portugal se apresentou já como sendo um problema sério a justificar um estudo mais alargado. (Pereira, 1997: 50) Almeida (1999: 179) salienta o grande objectivo do trabalho que versava avaliar a natureza e a magnitude do problema ao nível do primeiro e segundo ciclos do ensino básico.

Numa segunda fase, isto é, em Setembro do ano lectivo seguinte, o projecto passou, igualmente, a envolver directamente o corpo docente dos estabelecimentos de ensino objecto do estudo. Almeida (1999: 179) refere, a este propósito, que, nesta etapa, os principais objectivos do trabalho visavam “consciencializar a comunidade docente para a existência do problema através da apresentação de informação sobre a sua natureza e a sua extensão, sobre as suas causas e consequências.” (Almeida, 1999: 179)

Em 1994, foi levado a cabo um estudo que envolveu dezoito estabelecimentos de ensino do primeiro e segundo ciclos do ensino básico abrangendo cerca de 6200 alunos (2846 do primeiro ciclo e 3341 do segundo) dos Concelhos de Braga e de Guimarães. Como nos informa Almeida (1999: 181), as escolas encontravam-se localizadas em zonas urbanas industrializadas e rurais. O tamanho dos estabelecimentos de ensino objecto do estudo oscilava entre os 150 alunos, no caso de algumas das escolas primárias, e os mais de 1000 estudantes, nas quatro preparatórias. Todas as escolas estavam integradas no sistema público de educação, mas representavam contextos sócio-económicos heterogéneos. Ainda de acordo com Almeida (1999: 181), “nas escolas primárias situadas em zonas urbanas as famílias eram oriundas da classe média alta; já no caso das escolas rurais a classe social mais representativa era a média-baixa. Nas escolas preparatórias urbanas e suburbanas, os níveis sócio-económicos estavam mais equitativamente distribuídos”. Na perspectiva de Sebastião e outros (2002), apesar da sua incidência regional, a amostra do estudo procurava ser representativa das áreas rurais e urbanas, do género e das classes sociais.

Os resultados deste estudo mostraram que a percentagem de vítimas de episódios considerados de *bullying* para cada um dos ciclos estudados (1º e 2º) foi de 22%. A percentagem de agressores, por sua vez, foi 20% para o 1º Ciclo e 15% para o 2º.

Sebastião e outros (2002) acrescentam que “os números apurados indicaram que, nos três meses que antecederam o preenchimento do questionário, 21% dos alunos tinham sido identificados como agredidos, pelo menos, em três ocasiões distintas; 36% dos alunos tinham sido vítimas de agressões nesse período; cerca de 42%, por sua vez, afirmou nunca ter sido incomodado. As respostas mostraram, ainda, que 46% dos inquiridos afirmou nunca ter agredido um colega, 36% admitiu tê-lo feito uma ou duas vezes no período lectivo em causa, 6,7% três ou quatro e 10,7% mais do que cinco.”

Foi, também, possível descobrir que as agressões foram consumadas por um só sujeito do sexo masculino em 47,7% dos casos, 30,5% por grupos de rapazes, 12,1% por grupos mistos, 12,1% por uma aluna e 4,4% por grupos de raparigas.

No que diz respeito às vítimas, Sebastião e outros (2002) dizem-nos que o estudo mostrou que a maior percentagem das vítimas se encontrava no grupo dos alunos do sexo masculino das escolas inseridas em contexto urbano. Questionados sobre o seu procedimento após terem sido alvo de agressões, os jovens vitimados confirmaram tratar-se de uma situação que eles procuram resolver sem recorrer a qualquer tipo de ajuda de terceiros, admitindo sentir algumas reservas em comunicar o sucedido a adultos – pais ou professores. Apenas 50,4% indicaram tê-lo feito, no caso dos primeiros (pais) e 46,1% no que concerne aos docentes.

Ainda de acordo com Sebastião e outros (2002), “as formas de agressão que os respondentes identificaram como sendo as mais frequentes foram as ofensas verbais, na forma de insultos (37,6% das respostas dadas), as agressões físicas (bater, esmurrar, pontapear) em 29,6% das situações, seguindo-se os rumores ou a difusão de pormenores da vida privada de um colega (28,1%), o roubo de objectos pessoais (26,4%), a ocorrência de episódios de medo (17,5%) ou de desprezo (12,5%).” Relativamente aos espaços da escola onde se verificavam maior número de agressões, os alunos assinalaram o recreio (50,8%), a sala de aula (21,6%), os corredores e as escadas (18%) e a cantina (3,6%) como sendo os mais sensíveis a este propósito. Almeida (1999: 180) chama a nossa atenção para o facto de não terem sido encontradas diferenças significativas, a este propósito, entre os episódios relatados por alunos de cada um dos ciclos de estudo.

Uma outra investigação de Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996) com alunos do 5º e 6º anos (2º ciclo) teve por objectivo perceber se o *bullying* ocorre com mais frequência e assume características próprias em dois pontos diferentes do país, no sul (Lisboa) e no norte (Braga e Guimarães). (Pereira, 1997: 50) As conclusões da investigação permitiram verificar, como nos diz Pereira (1997: 49-50), que “não existem diferenças significativas, observando-se o mesmo para os agressores”, alvitando que “a crença de muitos professores do norte que o *bullying* é um problema mais grave em Lisboa do que no norte, não apresenta qualquer fundamento científico.”

Em 1997, Pereira desenvolveu um estudo, no âmbito de uma tese de Doutoramento, onde, para além de ter sido feito o diagnóstico de *bullying* em quatro estabelecimentos de

ensino do ensino básico – dois do 1º ciclo e dois do 2º - foi desenvolvido um plano de intervenção para o resolver. O estudo permitiu, assim uma vez, destacar o recreio como sendo o espaço da escola onde ocorrem mais situações de *bullying*, com 78% das respostas apresentadas pelos respondentes. “Em segundo lugar foi indicada a sala de aula com 33%, seguida pelos corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e a cantina (6%).” (Pereira, 1997: 178) Ainda segundo Pereira, (1997: 178), foi possível concluir que “os agressores, na opinião dos estudantes, são colegas mais velhos e que tanto podem ser colegas mais velhos da mesma turma como colegas mais velhos de outros anos mais avançados da escola. Os alunos mais novos são raramente agressores. Os alunos são muitas vezes vítimas dos seus colegas da turma (58,1%) e menos frequentemente de colegas de outras turmas do mesmo ano de escolaridade.”

Emília Costa e Dulce Vale levaram a cabo um estudo de carácter exploratório, em 1998, que “incidiu numa amostra a nível nacional de 142 escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, num total de 4925 alunos distribuídos pelos 8º e 11º anos de escolaridade.” (Costa & Vale, 1998: 111)

De acordo com Sebastião e outros (2004: 18), “a distribuição da amostra fez-se do seguinte modo: 20 escolas do Interior Norte, com 599 alunos inquiridos; 34 escolas do Litoral Norte, com 1476 inquiridos; 24 escolas do Litoral Centro, com 665 inquiridos; 48 escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com 1687 inquiridos; e 16 escolas do Sul, com 498 inquiridos.”

A partir dos dados recolhidos, as autoras concluíram que a agressão física e verbal são as formas mais comuns entre os alunos. 63,6% dos alunos mencionaram já terem sido, pelo menos uma vez, empurrados; 29,1% agredidos / batidos; 67,6% insultados e 54,6% ameaçados só com palavras ou gestos. (Costa & Vale, 1998: 112)

Outra das conclusões do estudo destaca o grupo dos rapazes como os mais agressores. Segundo Sebastião e outros (2004: 19), estes agressores são na sua maioria colegas e os mais agredidos fisicamente são os rapazes mais novos. Ademais, foi possível verificar que as manifestações de agressão física e verbal aconteceram no interior do perímetro da escola, tendo 17% dos alunos referido ter assistido a confrontações entre colegas.

Relativamente ao sentimento de segurança sentido na escola, Sebastião e outros (2002) mencionam que 20,1% dos respondentes admitiram sentir-se muito seguros, 66,3%

mais ou menos seguros, 9,5% pouco seguros e muito pouco seguros 3,9%. Os locais apontados como sendo os mais inseguros foram, ao contrário do evidenciado noutros trabalhos, o percurso entre a escola e a casa (33,3%), as casas de banho (19%), os balneários (17,2%) e, finalmente, o recreio (10,4%).

Três anos mais tarde, em 2001, Ferreira & Pereira, num trabalho realizado com crianças de 5 a 10 anos de idade, concluíram que 25% desses jovens tinham sido vítimas de *bullying* e que 17%, por sua vez, agrediam os colegas. De acordo com Pereira e outros (2004: 242), foi dinamizado um programa de intervenção com incidência sobre os jogos e as actividades físicas, tendo sido possível, na sequência do mesmo, alcançar uma redução efectiva nos episódios de *bullying* envolvendo as crianças mais novas.

Ainda em 2001, Margarida Matos e Susana Carvalhosa realizaram um estudo que se propunha “estudar os comportamentos de *bullying* (as autoras do estudo utilizaram a palavra ‘provocação’ no questionário) entre pares nas escolas de Portugal.” (Carvalhosa e outros, 2001: 524) As autoras aspiravam “saber o que acontece com os jovens portugueses e nas escolas portuguesas e nas nossas escolas, para que se possa actuar de um modo eficiente na prevenção deste tipo de comportamento.”

Foi aplicado um questionário a um universo de 6 903 alunos a frequentar 191 escolas nacionais do ensino regular. Foram inquiridos alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, ou seja com idades aproximadas de 11, 13 e 16 anos. 53% dos respondentes eram do sexo feminino e 47% do masculino.

O estudo levado a cabo por Matos e Carvalhosa permitiu, por exemplo, concluir, segundo Azevedo (2004: 4-5), que “25.7% dos jovens afirmaram terem estado envolvidos em comportamentos de violência, tanto como vítimas, provocadores ou duplamente envolvidos; que as vítimas de violência são maioritariamente masculinas (58.0%); que os inquiridos que se envolveram em comportamentos de violência em todas as suas formas situavam-se nos 13 anos de idade; que os jovens provocadores de violência são aqueles que têm hábitos de consumo de tabaco, álcool e mesmo de embriaguez. Também são os que experimentaram e consumiram drogas no mês anterior à realização do inquérito; que, no que diz respeito às lutas, nos últimos meses anteriores ao inquérito, 19.08% dos jovens envolveram-se em comportamentos violentos; e, finalmente, que 16.05% das vítimas vive em famílias monoparentais e 10.9% dos provocadores vive com famílias reconstruídas.”

Carvalhosa e outros (2001: 529) ressaltam, ainda, que “47,4% dos sujeitos afirmam já ter sido vítimas de *bullying* e 36,2% já terem provocado colegas mais novos ou mais fracos.” Acrescentam as autoras que “os jovens que mais frequentemente referem não se envolver em comportamentos de *bullying* são as raparigas, os mais velhos e os que frequentam um nível de escolaridade mais elevado” (Carvalhosa e outros, 2001: 532) e que “no grupo dos provocadores encontram-se com maior frequência os rapazes e os mais velhos e no grupo das vítimas os mais novos de idade e os que têm uma menor escolaridade e também os rapazes.” (Carvalhosa e outros, 2001: 533)

1.2. Na Europa

1.2.1. Na Noruega

O nome mais (re)conhecido mundialmente quando se aborda a temática do *bullying* é, conforme já vimos anteriormente, o de Dan Olweus. No âmbito da campanha nacional dinamizada pelo Ministério da Educação na Noruega, em 1983, e conforme nos diz o próprio Olweus (2005: 11), “todas as escolas primárias, preparatórias e secundárias da Noruega foram convidadas a aplicar o ‘Questionário Bully/Vítima’”. Estima-se que cerca de 85% dos estabelecimentos responderam ao repto.” Os dados obtidos a partir da análise das respostas aos questionários permitiram concluir que aproximadamente 84 000 alunos, ou seja 15% do total da população estudantil norueguesa daqueles níveis de ensino, tinham sido envolvidos em situações de *bullying* ‘de vez em quando’ e, mais frequentemente, como agressores ou vítimas, o que representa o envolvimento de um em cada sete alunos. Segundo Olweus (2005: 13), cerca de 9% dos alunos (52 000) eram vítimas e 41 000 (7%), por sua vez, exerciam actos de *bullying* com alguma regularidade. 9 000 alunos viram-se envolvidos na dupla posição de vítimas e agressores (1,6% do total dos 568 000 alunos ou 17% das vítimas.

Um dos estudos de referência foi realizado por Olweus com jovens da cidade norueguesa de Bergen (enquanto decorria a campanha nacional), envolvendo 2500 alunos de 42 escolas do ensino primário e secundário, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos de idade.

Na implementação do programa junto dos alunos de Bergen, foram efectuadas intervenções ao nível da escola, da sala de aula e do aluno. Os dinamizadores do programa introduziram regras claras e firmes junto dos alunos e procuraram criar um clima de escola acolhedor e positivo.

Segundo Smith e outros (2003), 8 meses depois do início da intervenção, verificaram-se reduções nos índices de vitimação em cerca de 48% para os rapazes e 58% para as raparigas. 20 meses depois, os valores subiram para 52% (rapazes) e 62% (raparigas), respectivamente. No que diz respeito aos agressores, registaram-se reduções aproximadas de 16% para os rapazes e de 20% para as raparigas; decorridos 20 meses, passaram para 35%, no caso dos rapazes, e 74%, no caso das raparigas. Os comportamentos anti-sociais também declinaram consideravelmente; como consequência, o clima de sala de aula e de escola melhoraram assinaladamente.

Em Outubro de 1986, foi aplicado um questionário em Rogaland a uma amostra de 7000 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos, de 37 escolas primárias e secundárias. O estudo de Rogaland permitiu curiosamente concluir que os episódios de vitimação registaram um aumento de 44%, no caso dos rapazes, e um decréscimo de 12,5% no que diz respeito às raparigas. Os dados respeitantes à ‘exclusão social’ revelaram um agravamento de 12,5% para os rapazes e um declínio de 8% para as raparigas. Já no que toca ao *bullying*, os dados evidenciaram um aumento de 24% e 14% para os rapazes e raparigas, respectivamente.

1.2.2. Em Inglaterra

Para além da Noruega, um dos países europeus que tem dedicado maior atenção no combate ao *bullying* tem sido a Inglaterra. Smith (1999: 68) recorda a este respeito que a preocupação tem existido sobretudo desde 1989, aquando da publicação do Relatório Elton sobre disciplina e da publicação de três livros sobre a temática. Nesse mesmo ano, os dados indicavam que o *bullying* estava generalizado e que cerca de uma em cada cinco crianças estaria envolvida em episódios de *bullying*. No ano seguinte, e como realçam Sharp & Smith (1995: 3), foi levado a cabo por Peter Smith e Irene Whitney, através de financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, o estudo mais extensivo sobre *bullying*

jamais realizado no Reino Unido. Recorrendo a um questionário, Smith e Irene inquiriram 2623 alunos do ensino primário e 4135 do secundário sobre as suas experiências envolvendo o *bullying*. Os resultados mostraram, entre outras coisas, que nenhuma escola primária tinha menos de 19% da sua população a ser vítima deste tipo de agressão, o mesmo sucedendo com 8% das escolas secundárias. Isto é, o *bullying* fazia parte da realidade quotidiana de todas as escolas.

27% das crianças a frequentar o ensino primário mencionaram já terem sido vítimas de *bullying*, o mesmo acontecendo com 10% dos jovens do ensino secundário. Os respondentes mais velhos afirmaram serem vítimas de *bullying* uma ou mais vezes por semana (4%) e 10% asseguraram envolver-se em situações de *bullying* mais do que uma vez por semana. Verificou-se existir uma tendência para que os incidentes de *bullying* diminuíssem, de forma gradual, em cerca de 15% por ano de escolaridade à medida que os alunos iam ficando mais velhos.

Os dados mostraram ainda que os rapazes assumem mais o papel de agressor (*bully*) do que as raparigas; que os rapazes eram predominantemente agredidos por rapazes, ao passo que as raparigas eram acometidas tanto por rapazes como raparigas. Outra conclusão que consideramos interessante teve a ver com o facto de os níveis de *bullying* terem sido aproximados para rapazes e raparigas. Os rapazes socorreram-se de formas mais violentas para exercerem o seu poder.

Quanto às formas mais usuais de *bullying*, o insulto e o bater foram as mais mencionadas. 75% do *bullying*, por outro lado, acontecia no recreio no caso do ensino primário.

Perante a gravidade da situação, em 1991, o *Department for Education* (DFE) patrocinou um projecto de intervenção levado a cabo pela Universidade de Sheffield em 23 escolas (16 primárias e 7 secundárias). Como nos diz Smith (1999: 79), “todos os estabelecimentos de ensino envolvidos no projecto receberam um portfólio sobre *bullying* como forma de os ajudar a desenvolver programas de intervenção contra o *bullying*, para facilitar a monitorização do seu trabalho e, posteriormente, para que procedessem à avaliação da sua efectividade recorrendo à ajuda de um questionário a aplicar decorridos dois anos desde o início da implementação do programa.”

Os resultados decorrentes da implementação dos programas de intervenção evidenciaram que todas as escolas tinham feito progressos, embora alguns destes

estabelecimentos de ensino não tivessem, entretanto, passado da fase inicial da implementação. Apenas oito das escolas primárias e quatro das secundárias registaram progressos significativos em todas as etapas do programa.

A partir das experiências recolhidas junto das escolas que estiveram envolvidas no projecto, o Departamento de Educação (DFE) produziu, em 1994, um pacote ('kit') a que foi atribuído o nome '*Don't Suffer in Silence*', e que procurava orientar e aconselhar as escolas e os professores no sentido de optarem pelas melhores formas de implementação de políticas de combate ao *bullying*. Este instrumento é, ainda hoje, de distribuição gratuita para as escolas que o requeiram.

Cowie e outros (2002), por sua vez, salientam o estudo realizado por Smith & Shu (2000) em 1996 com uma amostra de 2308 alunos, entre os 10 e os 14 anos de idade, a frequentar 19 estabelecimentos de ensino no país. Os resultados desse trabalho demonstraram que 12,2% dos alunos viveram situações de *bullying* 'duas ou três vezes por mês', 'cerca de uma vez por semana' ou 'várias vezes por semana'. Foi, ainda, possível verificar que os alunos mais novos registaram um envolvimento mais frequente na qualidade de vítimas; contudo, não foi possível identificar diferenças quanto ao género. No que diz respeito ao papel dos agressores – *bullies* – 2,9% dos alunos confessou assumir este papel 'duas ou três vezes por mês', 'cerca de uma vez por semana' ou 'várias vezes por semana', sendo que os rapazes, nesta vertente, assumiam um papel mais activo do que as raparigas. As manifestações de *bullying* físico foram perpetradas, na sua maioria, por alunos do sexo masculino.

Num outro trabalho levado a cabo por Katz, Buchanan and Bream (2001) foram aplicados questionários e realizadas entrevistas, nos anos de 1996, 1998 e 2000, a um universo de mais 7000 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Da análise dos dados recolhidos, concluiu-se que mais do que metade dos alunos estudados tinham sido vítimas de *bullying* e que um em cada dez jovens tê-lo-iam sido de forma grave. Cowie e outros (2002), citando o estudo em causa, destacam o facto de se ter registado um aumento no número de episódios onde os alvos das agressões eram as raparigas, pois dos 17% de casos verificados em 1996, assistiu-se a uma subida, embora ligeira, para os 22% em 2000. No que diz respeito aos rapazes, a percentagem estabilizou nos cerca de 37% entre 1998 e 2000.

1.2.3. Em Espanha

Entre 1995 e 1996 e, posteriormente, entre 1999 e 2000, foi implementado em Sevilha um projecto de intervenção contra a violência escolar - Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) – inspirado nos projectos anti-bullying aplicados em Bergen na Noruega por Dan Olweus e em Sheffield no Reino Unido por Peter Smith.

Ortega & Mora-Merchan (1999: 157) conduziram o estudo em que estiveram envolvidos cinco estabelecimentos de ensino públicos de Sevilha e da província da Andaluzia: três escolas secundárias e duas do ensino básico. A escolha das instituições teve por base o interesse manifestado pela problemática em estudo e a oferta voluntária das escolas em participarem activamente no projecto. Ortega & Mora-Merchan (1999: 162) salientam que as escolas estavam localizadas em áreas com estatutos socioeconómicos desiguais, tanto abrangendo zonas desfavorecidas como faixas da classe alta. Este facto foi tido em consideração na análise às experiências registadas pelos alunos relativas aos *bullying*.

De acordo com os mesmos autores, a amostra foi constituída por um total de 859 alunos com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. O instrumento aplicado na recolha da informação resultou da adaptação do Questionário de Dan Olweus com o intuito de recolher informação relativa às vítimas, aos agressores, e aos observadores (*bystanders*). Um dos problemas com que o grupo de investigadores se deparou teve a ver com a definição de *bullying*, uma vez que o termo não existia no contexto das escolas espanholas.

Os dados obtidos a partir da análise dos questionários revelaram que 18,3% dos alunos participavam, de forma directa, em episódios de *bullying*, ora na qualidade de agressores ora na de vítimas. Foi, igualmente, possível verificar que os rapazes e as raparigas assumiam uma postura dissemelhante no seu envolvimento. Eram mais as raparigas que assumiam o papel de observadoras de *bullying* (82,7%) que os rapazes (73%), ao passo que os rapazes se envolviam mais (como agressores e vítimas – 20,3%) do que elas (9%).

As manifestações de *bullying* mais adoptadas pelos alunos foram, por ordem decrescente, o insulto (31,1%), o rumor (12,2%) e o roubo (11,8%); as menos utilizadas, por sua vez, foram as ameaças (8,4%), as agressões físicas (5,7%) e o isolamento (5,5%).

No que diz respeito aos locais onde o *bullying* ocorria com maior frequência, concluiu-se que o espaço de maior risco era a sala de aula, seguindo-se o recreio e os corredores.

Na sequência deste diagnóstico, foi arquitectado um programa de intervenção visando a redução dos níveis de *bullying*. Participaram nesta fase dez escolas, sendo que cinco delas tinham participado na primeira parte do programa. O programa de intervenção contribuiu para que se registasse uma redução de cerca de 57% no número de alunos vitimados e 16% no número de estudantes agressores. Registou, contudo, um aumento de aproximadamente 7% no número de alunos observadores (*bystanders*). Os resultados (melhorias) apurados nas escolas que entraram num segundo momento no programa foram significativamente inferiores.

O Provedor da Justiça espanhol divulgou os resultados de um estudo efectuado naquele país em 2006 com o objectivo principal de “proporcionar uma panorâmica nacional da incidência das distintas modalidades de abusos entre alunos da Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no ano de 2006 na tripla perspectiva de testemunhas, vítimas e agressores.” (Defensor del Pueblo, 2006: 21-22)

O estudo abarcou a totalidade do território espanhol, sendo que a amostra da pesquisa foi constituída por 3 000 alunos da ESO, pertencentes a 300 centros escolares seleccionados de acordo com três variáveis: o contexto (urbano-rural); o estatuto (público-privado) e a distribuição proporcional nas diferentes comunidades autónomas. Foram igualmente inquiridos 300 professores.

De acordo com o Defensor del Pueblo (2006: 149), foram “utilizados dois questionários, tendo um sido aplicado junto da população discente e o outro aos docentes. Os dois instrumentos continham um pequeno texto introdutório onde se explicava e definia o problema que estava a ser objecto de estudo.” Segundo os autores do relatório, não foi usado o termo *bullying*, tendo-se preferivelmente optado por expressões mais familiares junto das faixas etárias da população objecto do estudo, como por exemplo ‘meter-se com alguém’ (aplicado tanto às agressões físicas como às verbais, directas ou indirectas), ou ainda ‘mau trato e abuso’, utilizando-se este último de modo mais específico nos casos em que se verificava explicitamente uma diferença de poder.

Globalmente, o trabalho revelou que aproximadamente 30% dos alunos a frequentar o ESO admitiram ter já sido vítima de insultos e de perseguições por parte dos

seus pares. Os alunos inquiridos assinalaram, por exemplo, que as formas de abuso mais frequentemente sofridas na posição de vítimas reportavam-se a agressões verbais, sendo as mais comuns o ‘ser insultado’, ‘falar mal de outros’ ou ‘ouvir palavrões injuriosos’ – registaram-se para estes tipos de ofensa percentagens de 38,5%, 34,9% e 37,2%, respectivamente. Seguiu-se um tipo de agressão física indirecta – ‘esconder coisas’ – assinaladas por 21,8% dos alunos e a ‘exclusão social’ – ‘ser ignorado’ – (10,7%) ou, ainda, a não permissão para as vítimas participarem em actividades ou jogos (14,9%). (Defensor del Pueblo, 2006: 25)

Em relação ao género, o estudo confirma a tendência manifestada por investigações levadas a cabo noutros países ao destacar que “são mais os rapazes do que as raparigas que se reconhecem como agressores e como vítimas”, embora a conduta de ‘falar mal dos outros’ seja genericamente mais imputável às raparigas. (Defensor del Pueblo, 2006: 26) 27,8% e 27,1% dos episódios envolvendo insultos e ‘chamar nomes’ têm como principais autores os alunos do sexo masculino, o mesmo sucedendo com “as agressões físicas denominadas indirectas”, de que são exemplos o ‘esconder, partir ou roubar coisas’ com 34,8%, 33,3% e 35,1% dos casos, respectivamente. Também são os rapazes, segundo o relatório (Defensor del Pueblo, 2006: 179), os grandes responsáveis pelas agressões envolvendo actos de mau trato físico directo a um colega, quer elas ocorram individualmente, em 40,4% dos casos, quer em grupo com 43,3%.

Outra orientação reporta-se ao ciclo de estudos dos alunos envolvidos, pois os resultados demonstraram que a maior incidência de episódios de maus tratos ocorria no primeiro ciclo do ESO com os discentes mais novos (entre os 12 e 14 anos) e iam decrescendo paulatinamente até ao quarto ciclo. (Defensor del Pueblo, 2006: 26)

No que toca às agressões físicas, já vimos que as percentagens mais elevadas se observaram junto dos rapazes, mas estas vão descendo ao longo da sua escolaridade, de tal modo que a diferença entre géneros neste tipo de agressão de ‘muito evidente’ no primeiro ciclo, praticamente desaparece no quarto. Os agressores e agressoras são, na sua maioria, alunos da mesma turma dos agredidos e, em menor medida, alunos do mesmo nível de ensino.

1.3. Fora da Europa

1.3.1. No Canadá

Harachi e outros (1999: 296) consideram que tem sido reduzida a investigação realizada naquele país da América do Norte incidindo sobre a especificidade da temática do *bullying*. Os autores referem que, apesar da crescente visibilidade que o tema tem merecido junto dos meios de comunicação social locais, ele não tem tido a correspondente atenção por parte das entidades educativas e dos meios científicos do Canadá. No entanto, citam dois estudos que analisaram a incidência do *bullying* entre alunos do ensino básico e que mostraram, num dos casos, que 28% dos jovens eram vítimas de agressão e, num segundo, que a percentagem rondava os 21 pontos percentuais.

Não obstante este cenário relativamente pobre apresentado por Harachi e outros, os próprios (1999: 299) destacam um estudo descritivo realizado em 1991 por Debra Pepler, e pela sua equipa, a pedido do *Board of Education* da cidade de Toronto na província federal de Ontário. Nessa investigação foram inquiridos não apenas os alunos, como também os pais e o pessoal docente. Inspirado no modelo escandinavo de Dan Olweus, o inquérito foi aplicado a uma amostra de 211 jovens (105 do sexo masculino, 106 do sexo feminino) de 14 turmas dos 4º, 5º, 6º e 8º anos, aos seus professores e encarregados de educação. As respostas dadas pelos alunos aos questionários revelaram (Harachi e outros, 1999: 299) que quase metade das crianças tinha sido vítima de algum tipo de manifestação de bullying. 28% mencionaram que tal sucedeu por uma ou duas vezes, 12% de vez em quando e 8% admitiu ser agredido todas as semanas. O estudo também desvendou que aproximadamente 24% dos respondentes se assumiram como agressores, tendo, portanto, molestado colegas pelo menos uma ou duas vezes ao longo do período escolar, enquanto que 15% respondeu tê-lo feito com maior frequência.

Os alunos identificaram o recreio (campo de jogos) como sendo o espaço mais comum (87% das respostas) para a ocorrência das ofensas, seguindo-se a sala de aula (50%) e as ruas na proximidade da escola.

Harachi e outros, (1999: 299-300) chamam a nossa atenção para a participação dos professores e dos pais na investigação, que acabou por revelar uma subvalorização destes face à gravidade da situação. Concluem, afirmando que os resultados deste estudo

indiciavam uma frequência mais elevada dos fenómenos de *bullying* se comparados com aqueles registados em escolas da Escandinávia.

Pepler, Craig e Roberts (1998: 6) realizaram um estudo naturalístico com 39 crianças, 17 identificadas com comportamentos agressivos (10 rapazes e 7 raparigas) e 22 não agressivos (14 rapazes e 8 raparigas), a frequentar desde o 1º ao 6º ano de dois estabelecimentos de ensino, ainda na cidade de Toronto. Os autores da investigação referem (1998: 7) que “os 39 jovens foram seleccionados de entre uma amostra mais alargada de 74 alunos e que cada um foi observado em pleno recreio ao longo de uma média de 53 minutos.”

A metodologia adoptada para a implementação da observação assentou na colocação de câmaras em salas de aulas que permitissem a captação de imagens do recreio / campo de jogos. Durante as filmagens, cada uma das crianças fazia-se acompanhar de um microfone sem fios.

As observações permitiram concluir que, globalmente, os rapazes e as raparigas mantinham comportamentos e desenvolviam actividades muito similares no recreio. As crianças ‘agressivas’ envolviam-se em episódios de agressão física em cada 6,6 minutos ao passo que as ‘não agressivas’ faziam-no de 11 em 11 minutos. (Pepler e outros, 1998: 11-12) No que diz respeito a ofensas verbais, estas sucediam-se em intervalos de 17 minutos no caso dos jovens ‘agressivos’ e em períodos mais alargados de 49 minutos para os ‘não agressivos’. Ou seja, as crianças ‘agressivas’ envolveram-se, com maior frequência, em incidentes de agressão física, de ataques verbais e em conversas com teor negativo comparativamente com o outro grupo de colegas.

Outra das conclusões registadas pela equipa de Pepler (1998: 19) foi a de que, apesar de se ter constatado que as relações entre alunos eram globalmente positivas, em cerca de um quarto do tempo analisado os comportamentos observados eram considerados anti-sociais. Tal significa, para os autores, que a cultura do recreio (campo de jogos) pode caracterizar-se como sendo reprodutora de uma em que os jovens aprenderam a aceitar a agressão como uma das estratégias e contingências do dia-a-dia, funcionando normalmente como expediente para resolver alguns problemas sociais. Pepler e outros acreditam, portanto, que este estudo permitiu realçar a importância do contexto social do jogo que ocorre no recreio.

Harachi e outros (1999: 301) também remetem para a observação naturalística realizada por Pepler, sublinhando como conclusões mais significativas do estudo o facto de:

- os alunos se terem envolvido, de certa forma, em 85% dos episódios de *bullying*;
- os alunos terem reforçado esses episódios em 81% dos episódios;
- os alunos terem sido mais respeitadores e amistosos para com os agressores do que para com as vítimas;
- os alunos terem sido participantes activos em cerca de 48% dos episódios;
- 30% dos alunos terem sentido satisfação no acto de agredir, 46% não exprimiram qualquer tipo de sentimento e apenas 24% expressou algum tipo de desconforto;
- os alunos apenas terem intervindo em 13% dos episódios em que estavam presentes e essas intromissões terem sido efectuadas de forma socialmente inadequada;
- os professores e o pessoal não docente terem marcado presença em 17% dos episódios de *bullying* registados e apenas acudiram em 23% dos casos.

Em jeito de conclusão, Pepler e outros (1998: 20) consideram que este estudo naturalístico apresenta um retrato paradoxal dos comportamentos sociais das crianças agressivas e que, conforme era esperado, estes alunos exibiam taxas mais elevadas de ofensas verbais e físicas se comparadas com o grupo das crianças não agressivas. Pepler e outros (1998: 20) salientam, no entanto, a particularidade dos jovens agressivos revelarem uma tendência normal para brincarem com outras crianças e, curiosamente, encetarem interacções mais positivas do que aquelas iniciadas em contextos similares pelo grupo dos ‘não agressivos’.

Outro estudo efectuado no Canadá, da autoria conjunta de Connolly, Pepler, Craig & Taradash (2000: 299) envolveu 196 alunos identificados como agressores de colegas e que foram retirados de uma amostra constituída por 1 758 alunos dos 5º, 6º, 7º e 8º anos (874 rapazes e 884 raparigas) que, por sua vez, participavam numa investigação sobre *bullying*. Estes alunos frequentavam sete estabelecimentos de ensino situados numa cidade não identificada do centro-sul daquele país, e as suas idades iam dos 9 aos 15 anos.

O objectivo deste trabalho consistia em analisar o tipo de experiências sentimentais, ou de namoro, vividas pelos jovens considerados *bullies*. Com o objectivo de comparar estes jovens ‘agressores’ com os seus pares ‘não agressores’, os investigadores seleccionaram um grupo de comparação, também ele constituído por 196 estudantes.

Connolly e outros (2000: 299) salientam que “os resultados permitiram verificar que os jovens agressores iniciavam relações amorosas mais cedo, e mais intensas, do que os restantes alunos e que os *bullies* manifestavam grande tendência para encetar relacionamentos com terceiros”. Os agressores indicaram que, em média, principiavam relações afectivas antes mesmo de fazerem 11 anos, enquanto que com os colegas ‘não agressores’ o mesmo se passa em média aos 11 anos e meio. No entanto, evidenciavam uma postura menos positiva face aos colegas e às namoradas / aos namorados se comparada com aquela evidenciada pelos pares não agressivos. Foi, ainda, possível, apurar (Connolly e outros, 2000: 305) que os alunos agressores revelam dificuldades em manter uma relação romântica saudável, pois mostraram vivenciar mais experiências de agressão física e social com os namorados do que os restantes jovens.

Connolly e outros (2000: 306) procuraram igualmente avaliar a ‘qualidade’ das relações mantidas pelos *bullies* com os seus namorados / suas namoradas, tendo sido possível descobrir que, do ponto de vista daqueles, “esses relacionamentos se caracterizavam como sendo menos afectuosos, menos íntimos, mais descomprometidos e menos equilibrados do que o acontecia com o outro grupo de alunos.”

Finalmente, Connolly e os restantes investigadores tentaram comprovar até que ponto poderia existir uma tendência para a manifestação de posturas agressivas nas relações amorosas dos *bullies*. Para além de se ter demonstrado existir uma grande probabilidade para existirem comportamentos de agressão, os próprios agressores admitiram curiosamente ser vitimados pelos namorados / namoradas.

1.3.2. Na Austrália

Rigby & Slee (1999: 325) começam por referir que, “à semelhança do que aconteceu em muitos países por esse mundo fora, a consciencialização do povo australiano para a problemática do *bullying* e, acima de tudo, a percepção de que se tornava premente prevenir e combater a sua ocorrência, veio da Europa, em finais dos anos 80”. A principal influência decorreu dos trabalhos desenvolvidos pelo Professor Dan Olweus, nomeadamente no seu popular programa de combate ao *bullying*. Hoje em dia, o *bullying* é encarado neste país como sendo uma manifestação de violência particularmente

inaceitável, sendo possível verificar que a generalidade dos estabelecimentos de ensino tem adoptado medidas para enfrentar e solucionar os problemas resultantes desta realidade. Ribgy & Slee (1999: 333) salientam, a este propósito, que nestes casos os estabelecimentos de ensino “adoptaram programas globais de intervenção e de combate ao *bullying* dos quais resultam políticas de escola - envolvendo activamente professores, alunos e pais – e a aplicação de planos para prevenir o seu aparecimento.”

Ainda de acordo com Rigby e Slee (1999: 326), entre 1993 e 1996, foram recolhidos dados em 60 estabelecimentos de ensino recorrendo ao *Peer Relations Questionnaire* (PRQ) – ‘Questionário sobre Relações entre Pares’. A informação recolhida permitiu mostrar que as manifestações de *bullying* verbal, sobretudo na forma de chamar nomes, eram as mais recorrentes entre os jovens, verificando-se o oposto com as agressões físicas. Foi, ainda, possível conferir que, como nos dizem Rigby e Slee (1999: 327), as raparigas, ao contrário dos rapazes que faziam uso da agressão física, se socorriam dos métodos indirectos de *bullying*, como por exemplo a exclusão. A maior parte dos incidentes reportados não perduravam por períodos superiores a uma semana.

Numa outra investigação da autoria de Rigby & Johnson (s/d: 1), foram inquiridos 400 alunos (200 representativos de cada sexo) a frequentar 8 escolas primárias (200 dos 6º e 7º anos) e 4 secundárias (200 dos 8º e 9º anos) de Adelaide, na parte sul do país. A metodologia adoptada consistiu em mostrar aos alunos, na qualidade de testemunhas – *bystanders* - um vídeo ilustrando diferentes tipos de comportamentos de *bullying* (agressão verbal e física), sendo-lhes, de seguida, pedido para indicarem quais dessas condutas aconteciam com maior recorrência na sua escola.

Rigby & Johnson (s/d: 3) referem que a maior parte das respostas confirmaram que os alunos tinham já presenciado, pelo menos uma vez, situações envolvendo as duas tipologias de agressão: 95%, no caso da verbal, e 68% envolvendo a física.

Questionados sobre como reagiriam na qualidade de testemunhas face a cada uma das ofensas presenciadas, caso elas ocorressem, a maior parte dos respondentes afirmou (Rigby & Johnson, s/d: 4) que ajudaria a vítima (alunos a frequentar o ensino primário) ou que, simplesmente, ignoraria a situação. Os autores do estudo salvaguardam, contudo, o facto de as respostas ao inquérito não ilustrarem a forma como, de facto, os alunos reagiriam como testemunhas numa situação real.

1.3.3. No Japão

O termo utilizado para *bullying* no Japão é o de '*ijime*', cuja definição foi proposta por Yohji Morita, em 1984, como sendo “um tipo de comportamento agressivo em que alguém detém um posição dominante num processo de interacção em grupo e que, através de actos intencionais ou colectivos, provoca sofrimento mental e/ou físico a outra pessoa dentro de um grupo.” (Morita e outros, 1999: 311) A definição apresentada pelo Ministério da Educação, segundo Taki (2006: 2) cit. Monbushō Ijime Mondai Kenkyūkai (1997: 3), é a de que o *ijime* representa uma forma particular de agressão física ou psicológica que é exercida unilateralmente, e de forma continuada, sobre alguém mais fragilizado causando algum tipo de mal.

Taki (2001: 1), por sua vez, estabelece uma diferenciação interessante entre o *bullying* 'europeu' e aquele que ocorre no Japão, ao considerar, por exemplo, que o *bullying* 'japonês' acontece predominantemente na sala de aula, ao passo que na Noruega ele manifesta-se mais no recreio / campo de jogos. Acrescenta (Taki, 2001: 2), por outro lado, que o conceito de *bullying* no Ocidente é mais abrangente e mais físico do que no Japão, aproximando as características do *ijime* ao tipo de agressão mais usualmente levado a cabo pelas raparigas no contexto ocidental.

Taki (2006: 2) advoga que o *bullying* japonês traduz a manifestação do zelo excessivo pela uniformidade, reflectindo, portanto, o lado obscuro das atitudes e comportamentos de grupo no processo de socialização dos pares, processo este que requer a supressão (ostracização) daqueles que são diferentes. Esta postura poderá advir da própria educação e cultura dominante do país, que valoriza a conformidade (homogeneidade) do grupo, que, para Taki (2006: 4), gera nos jovens atitudes comportamentais propiciadoras da alienação de terceiros que se afastam, de alguma maneira, da norma do grupo.

O *ijime*, à semelhança do que acontece com o *bullying* ocidental, manifesta-se em todos os níveis de ensino, mas atinge uma maior intensidade entre os 12 e os 15 anos de idade, e pode assumir variadas formas. Uma destas manifestações, considerada fascinante por Taki (2006: 3), é aquela que envolve a exclusão, ou isolamento, e perpetrada por um grupo de alunos sobre um colega.

Em 1984 e 1985, dezasseis alunos do ensino básico (*elementary and lower secondary schools*) suicidaram-se, supostamente por terem sido vítimas de ‘ijime’, o que, à semelhança do que tinha acontecido na Noruega em 1982, fez com que este tipo de conduta agressiva – e sobretudo os efeitos das sequelas sobre as vítimas - passasse a ter outro tipo de visibilidade naquele país.

Em 1984, Morita e outros realizaram o primeiro estudo sobre o *bullying* – *ijime* - naquele país. O projecto intitulava-se *Sociological Study of the Structure of “Bullying Group”* e pretendia alcançar dois grandes objectivos. O primeiro procurava reconhecer a natureza e a condição do *bullying* – ‘*ijime*’ - procurando uma definição clara para o fenómeno, identificando os maiores tipos de ‘*ijime*’, o seu processo de geração e desenvolvimento, as suas relações com a estrutura de grupo nas salas de aula e, até, as reacções das crianças face à problemática. O segundo dos objectivos visava explicar o fenómeno do *bullying*, não só através das relações entre os agressores e as vítimas, mas revelando a estrutura das dinâmicas de grupo nas quais o *bullying* era gerado e desenvolvido.

Um questionário foi, então, desenvolvido e aplicado a alunos do ensino básico de estabelecimentos de ensino do centro da capital, Tóquio, e de Osaka. A amostra foi constituída por 44 turmas do ensino primário e 22 do *lower-secondary school*, sendo 1718 o número total de alunos inquiridos.

De acordo com Morita e outros (1999: 314-315), “os inquéritos revelaram que a percentagem de alunos vitimados durante o ano anterior rondava os 52,6% e que, por sua vez, 48,4% agredira colegas durante o mesmo período. Na maior parte das turmas (97,7%), a taxa de consciencialização dos alunos para o fenómeno de *bullying* (‘*ijime*’) atingia valores elevados, variando entre os 70 e os 100%. Estes níveis mostraram ser inferiores no que diz respeito aos professores.”

Quanto à duração dos episódios de *bullying*, os resultados demonstraram que nas escolas primárias eles não decorriam por períodos tão longos como acontecia com as turmas de anos mais avançados. Foi, igualmente, possível apurar que os alunos (de ambos os sexos, de dois níveis de ensino) com maior insucesso escolar revelaram alguma tendência para serem alvos de ‘*ijime*’. No que se refere aos agressores, o estudo mostrou que, no caso dos rapazes, aqueles que apresentavam menor aproveitamento tinham propensão para assumir comportamentos de maior agressividade. Os alunos que tinham

sido transferidos de escola, por sua vez, patentearam a tendência para eventualmente virem a assumir o papel de vítima e não de agressor. Outra característica sugerida quanto ao perfil das vítimas foi a de que estas obedeciam a regras, evidenciando alguma tendência para se subjugarem ao poder quer do indivíduo, quer da autoridade. A percentagem de vítimas que confessou não ter amizades aproximou-se dos 32% e aqueles que revelaram ter entre um a três amigos rondou os 32,4%. A percentagem de vítimas que afirmou pedir ajuda a colegas em caso de agressão foi de 14,9%, sendo que apenas 3,6% dos rapazes (no ensino primário) e 10% (no *lower-secondary school*) admitiram recorrer aos amigos. Os valores são superiores no caso das raparigas – 21,7% e 35,9%, respectivamente.

Segundo Morita e outros (1999: 314), volvidos três anos sobre o trabalho referenciado anteriormente, o Ministério da Educação, Ciência e Cultura, com base nos dados estatísticos constantes no *Annual fact-find on problem behaviour in school*, concluiu que o número de episódios de *bullying* – *ijime* – tinha decrescido significativamente, pois dos 155 066 (em 21 899 escolas) casos participados em 1985, passaram a registar-se 52 610 (para 12 222 escolas) em 1986 e 35 067 (para 8 506). Uma análise mais cuidada dos números permite concluir que, afinal, essa redução não teria, efectivamente, acontecido. No entanto, Morita e outros (1999: 314) chamam a nossa atenção para o facto de que esta interpretação dos factos, por parte do Monbusho, terá levado a uma despreocupação, face ao problema, por parte da comunicação social e da própria opinião pública.

No ano seguinte, Morita e outros (1999: 314-315) confirmaram, a partir da realização de um segundo estudo, que a tendência descendente do fenómeno do *ijime* não se tinha, efectivamente, concretizado de forma tão acentuada como aquela apregoada pelo Ministério.

1.4. Estudos transnacionais

Entre 1996 e 1998, o Japão, sob a coordenação de Yohji Morita, participou, em parceria com a Inglaterra, a Holanda e a Noruega, num estudo transnacional comparativo subordinado às temáticas do *bullying* e da violência na escola. O objectivo principal desta investigação foi o de comprovar que o *bullying* não representa um problema de uma sociedade ou de um país em particular, mas que reflecte sim um problema universal. O estudo procurou igualmente identificar as qualidades universais do *bullying*, assim como as

suas características particulares num determinado contexto local utilizando. Para tal, foram produzidos e aplicados os mesmos instrumentos de recolha de informação desenvolvidos pelos investigadores dos países envolvidos no projecto.

Tratou-se de um estudo quantitativo em que foram aplicados questionários a um total de 16 378 alunos, distribuídos da seguinte forma: 6 906 alunos no Japão com idades entre os 11 e os 15 anos; 2 308 em Inglaterra (10-15 anos); 1 993 na Holanda (9-16 anos) e 5 171 na Holanda (11-15 anos). O questionário foi desenvolvido em língua inglesa e, posteriormente, traduzido para a língua de cada um dos países participantes. Por forma a garantir a validade e a fiabilidade do instrumento de recolha de dados, foi aplicado o Questionário Bully/Vítima de Olweus, bem como, o utilizado no Japão pelo Ministério da Educação, Ciência, Cultura e Desportos no estudo nacional destinado a crianças, pais e professores. O questionário apresentava uma estrutura tri-partida, sendo que, na primeira, estavam incluídas as questões nucleares utilizadas por todos os países. A segunda parte do documento integrava um conjunto de perguntas que podiam ser moldadas de modo a adaptarem-se à realidade de cada um dos quatro parceiros. Finalmente, na terceira e última parte, surgiam questões opcionais que cada um dos países poderia incluir.

O estudo permitiu concluir que, ao abarcarmos a temática do *bullying*, estamos perante um problema de contornos universais. Em todos os quatro países participantes, um número considerável de alunos confessou ser, ou ter sido, vítima deste tipo de agressão. Foram observadas similitudes e diferenças nos resultados obtidos em cada um dos quatro países. Em todos os contextos, o *bullying* verbal surge como a forma mais comum de agressão; já no que diz respeito às dissemelhanças, verificou-se que, no caso particular do Japão, a exclusão social e condutas de ostracismo se destacavam como manifestações mais usuais.

No que diz respeito ao local onde os respondentes mencionaram que os episódios de *bullying* ocorriam com maior frequência, concluiu-se haver uma disparidade nas respostas. Assim, no caso do Japão, a sala de aula aparece destacada, em primeiro lugar, com 76,4% de situações assinaladas. Na Noruega, por outro lado, surge o recreio como espaço de maior risco para os jovens, com uma incidência de 74,1% das respondentes.

O comportamento das testemunhas (*bystanders*) foi, igualmente, objecto de estudo neste trabalho de investigação, tendo os seus dinamizadores, a este respeito, concluído que o seu número vai aumentando nas escolas à medida que os alunos vão envelhecendo. O

oposto verificou-se no respeitante aos pares defensores dos colegas vítimas de agressão, constatando-se que, desde o período do ensino primário, a sua actuação vai decrescendo. Esta propensão estagna, no caso da Inglaterra e da Holanda, no primeiro ano do ensino secundário; já no caso do Japão, a queda manifesta-se de forma continuada.

Outro dos estudos transnacionais que pretendemos destacar foi realizado, em 2001-2002, pela *World Health Organization* através dos inquéritos de ‘*Health Behaviour in School-aged Children*’ (HBSC), que são aplicados em 35 países de quatro em quatro anos, abrangendo, naturalmente, sistemas de ensino heterogéneos, assim como culturas e línguas distintas. O papel da cultura e da língua, segundo Currie e outros (2004: 5), “não deve ser subestimado, sobretudo quando a definição conceptual é incluída no questionário: por exemplo, quando se apresenta uma mesma definição para o fenómeno do *bullying*.”

As informações recolhidas neste estudo servem o duplo objectivo de informar e influenciar a promoção da saúde e de políticas educativas de saúde para os jovens no contexto nacional e internacional. Os dados são recolhidos em todos os países participantes mediante a aplicação de questionários estandardizados em estabelecimentos de ensino seleccionados para o efeito. Como informam Currie e outros (2004: 3), o alvo populacional do estudo englobou jovens estudantes divididos por três escalões: o dos 11 anos, o dos 13 e o dos 15. Em cada um dos países responderam ao inquérito cerca de 1 500 alunos de cada um dos três grupos etários.

De acordo com Craig & Harel (2004: 134), “os resultados permitiram, em primeiro lugar, constatar que existe uma variação geográfica vasta e assinalável nas percentagens referentes aos jovens envolvidos, activa ou passivamente, no *bullying*, acrescentando que estas diferenças podem, por exemplo, reflectir uma maior reprovação cultural em alguns países comparativamente com o que sucede noutros.” Por outro lado, os autores salientam que estudos recentes sugerem que existe alguma dificuldade em clarificar e uniformizar conceptualmente o *bullying*, tornando a tradução do termo difícil.

Foi possível, também, apurar que “cerca de 35% dos jovens indicaram estar envolvidos em actos de agressão a colegas pelo menos uma vez durante os dois meses que antecederam o preenchimento do questionário.” As percentagens para este item variam consideravelmente de país para país, indo dos 9 aos 54% (valor mínimo e máximo para cada uma das faixas etárias) para o grupo dos alunos com 11 anos; dos 17 aos 71% para os de 13 anos; e dos 19 aos 73% para os de 15 anos. O *bullying*, como nos indicam Craig &

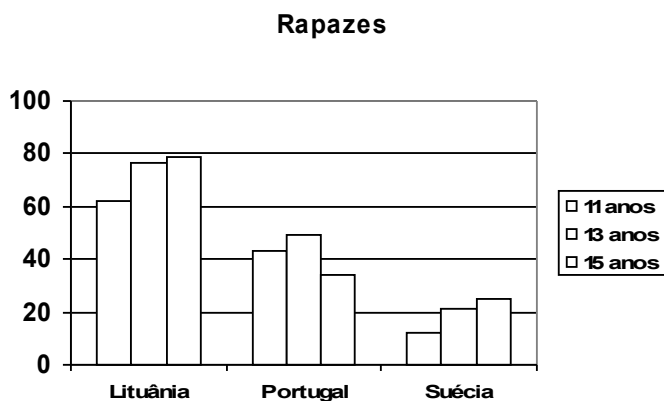
Harel (2004: 134), representa uma realidade mais comum no grupo dos alunos com 13 anos do que naqueles que têm onze, tendência igualmente assinalada para os rapazes comparativamente com as raparigas. Salienta-se, por fim, que, para os casos em que os jovens confessaram agredir os colegas pelo menos duas ou três vezes por mês, as percentagens diminuíram comparativamente com a frequência no número de agressões mencionada anteriormente.

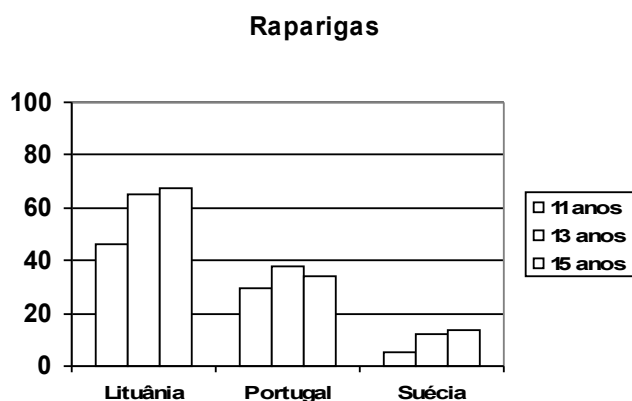
Este estudo possibilitou verificar, segundo Craig & Harel (2004: 134), que “em todos os países e em todos os grupos etários, os rapazes admitiram praticar actos de agressão com maior frequência do que as raparigas”, ao mesmo tempo que, na maior parte dos países, “o aumento mais significativo de situações de agressão relatadas ocorre na faixa etária que vai dos 11 aos 13 anos.”

Os dados relativos a Portugal demonstraram que na faixa dos mais jovens (11 anos de idade), 42,9% dos respondentes do sexo masculino e 29,6% do feminino exerceram alguma forma de *bullying* sobre os colegas pelo menos uma vez nos últimos dois meses; os dados aumentam no grupo dos alunos com 13 anos – 48,9% e 37,8% -, para, de seguida, declinarem consideravelmente no grupo dos quinze anos – 34,2% e 26,8%, respectivamente.

Os dois gráficos que apresentamos de seguida ilustram os resultados respeitantes às agressões ocorridas pelo menos uma vez nos últimos dois meses em Portugal e nos países em que as taxas foram as mais altas e as mais baixas (Lituânia e Suécia, respectivamente), verificando-se, nestes casos, diferenças assinaláveis.

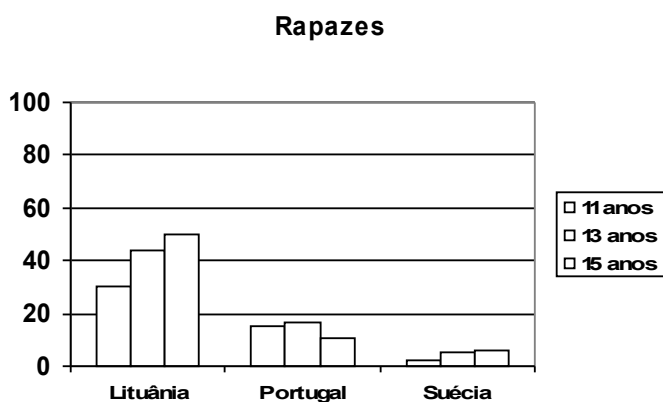
Gráficos nº 5/6- Percentagens de agressões ocorridas pelo menos uma vez nos últimos dois meses

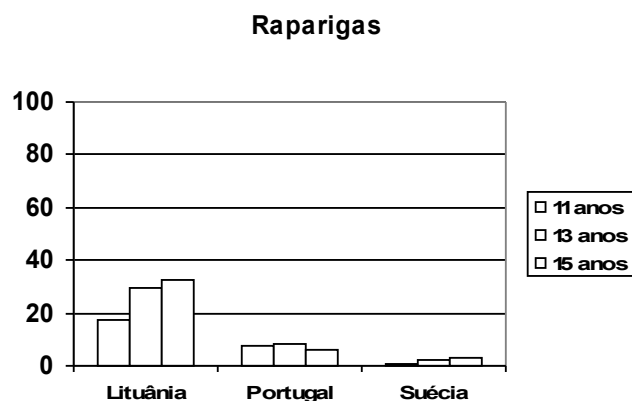




Para os casos portugueses em que o *bullying* foi exercido duas ou três vezes ao longo dos dois meses que antecederam o preenchimento do questionário, os dados indicam, para o grupo com 11 anos, a vitimação de 15,1% dos rapazes e 7,7% das raparigas; com 13 anos 17,0% e 8,2%; e, finalmente, com 15 anos, 10,9% e 5,9%. Nos gráficos abaixo, podemos ver que a Lituânia e a Suécia continuam a ocupar as extremidades e que, no caso do país nórdico, as percentagens são bastante reduzidas no caso dos rapazes e praticamente insignificantes no que respeita as raparigas.

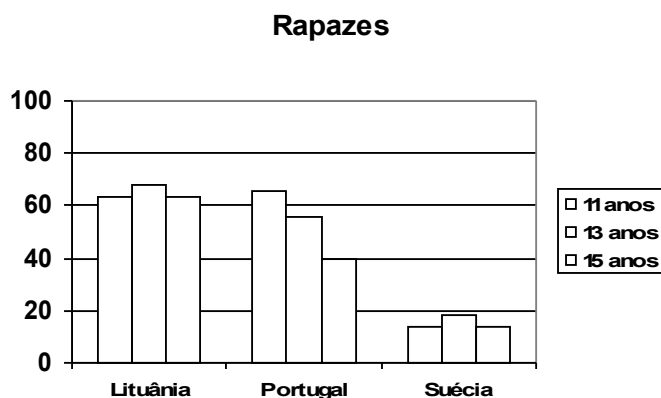
Gráficos nº 7/8 - Percentagens de agressões ocorridas duas ou três vezes ao longo dos últimos dois meses





No que se reporta às vítimas, o estudo realça o facto de cerca de 34% do total dos jovens dos 35 países envolvidos no estudo admitirem ter sido vítimas de *bullying* pelo menos uma vez durante os últimos dois meses; já 11% dos jovens confessaram tê-lo sido por duas ou três vezes ao longo deste mesmo período, facto que indicia que 1 em cada 10 alunos se encontra em situação de maior risco. Craig & Harel (2004:137) sublinham que, no que diz respeito à vitimação, as diferenças mostram ser relativamente pequenas entre rapazes e raparigas.

Gráficos nº 9/10 - Percentagens de rapazes e raparigas vitimados pelo menos uma vez



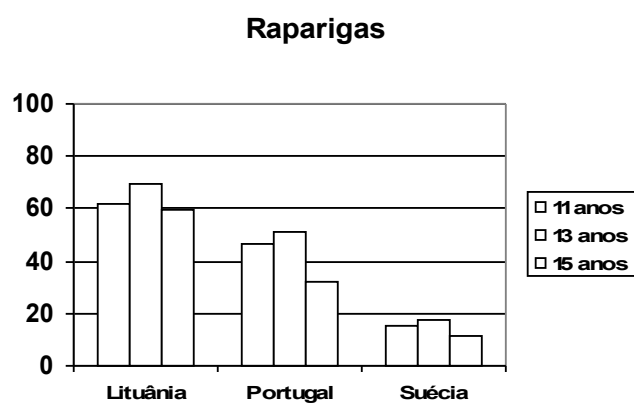
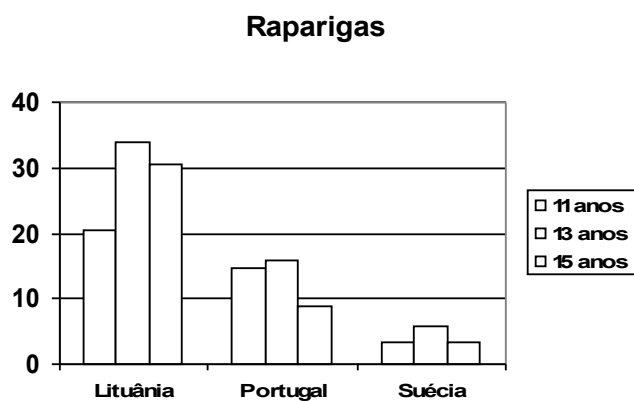
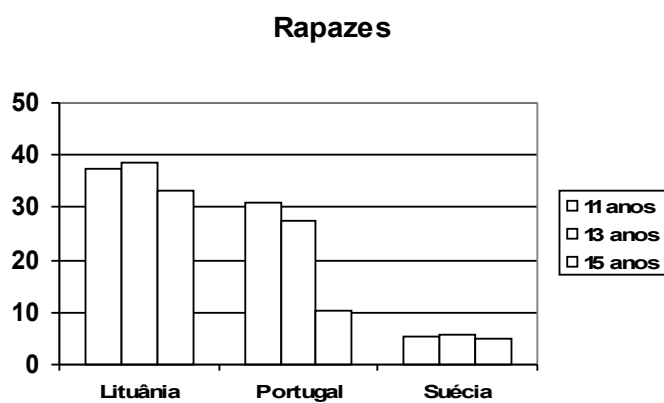


Gráfico nº 11/12 - Percentagens de rapazes e raparigas vitimados duas ou três vezes



Craig & Harel (2004: 142) concluem destacando o facto de que, em todos os países, os rapazes registam um maior envolvimento em episódios de *bullying* do que acontece com as raparigas, mas que tal não significa que os rapazes sejam mais agressivos que as raparigas, mas antes que eles revelam uma tendência para se envolverem neste tipo de agressão mais directa e musculada ao passo que as raparigas praticam formas mais subtis e encobertas de agressão, que não foram objecto de análise e aferidas neste estudo. Foi, ainda, possível constatar que as situações de *bullying* e de vitimação ocorrem com frequência entre os jovens desta faixa etária e que esta constatação, segundo Craig & Harel (2004:143), faz aumentar a preocupação respeitante aos efeitos que estes comportamentos podem gerar na saúde dos jovens.

O estudo permitiu, ainda, concluir que, apesar de tudo, aproximadamente 36% dos jovens respondentes não se tinham envolvido, pelo menos segundo os seus testemunhos, em episódios de agressão ou de *bullying*, apesar de poderem ser negativamente afectados quando assistem à agressão de colegas.

2. O *bullying* em contexto não escolar

Apesar de o *bullying* normalmente surgir associado às agressões envolvendo alunos no espaço da escola, existem outros contextos onde esta manifestação de conduta violenta pode eventualmente acontecer com frequência. O *bullying* pode, por exemplo, também ocorrer em casa no contexto familiar, no local de trabalho ou, inclusive, entre reclusos no meio prisional.

2.1. O *bullying* em contexto familiar

Os dados disponibilizados pela Polícia de Segurança Pública no seu sítio na Internet indicam que os crimes de violência doméstica, em Portugal, têm registado um aumento sustentado desde o ano de 2000, com excepção para o decréscimo verificado entre 2003 e 2004, conforme se pode constatar no quadro que apresentamos de seguida.

Quadro número 12 - Número de casos de violência doméstica entre os anos 2000 e 2005

Ano	Nº de casos
2000	6 958
2001	7 601 (+ 9,2%)
2002	8 006 (+ 5,3%)
2003	10 005 (+25%)
2004	8 453 (-15,5%)
2005	9 816 (+16,1%)

Fonte: PSP

Ainda de acordo com a informação disponibilizada por aquela instituição, no ano de 2005, foram efectuadas 249 detenções por crimes de violência doméstica por suspeita de autoria do crime de maus tratos a cônjuge ou companheira/o, o que traduz, face a 2004, um agravamento do problema em 429%. Entre Janeiro de 2000 e Dezembro de 2005 foram efectuadas, na totalidade, 665 detenções por crimes de violência doméstica.

No que diz respeito ao grau de parentesco entre o agressor e a vítima, de acordo com a análise dos dados da PSP (http://www.psp.pt/pspproximidade/violencia_domestica/ocorrencias.html), em 65% das ocorrências as relações familiares existentes entre o suspeito de autoria do(s) crime(s) e a vítima são de conjugalidade (cônjuges ou companheiros/as), em 8% das situações são ex-cônjuges ou ex-companheiros(as), em 8% dos casos são irmãos ou irmãs e em 6% são pais, mães, padrastos ou madrastas. Na análise das situações de violência denunciada ou reportada pela PSP no ano de 2005, constata-se que 81% das vítimas são do sexo feminino e 19% do sexo masculino.

A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), por seu turno, informa no seu relatório de 2005 que, nesse ano, foram reportados à Associação 14 371 factos criminosos, dos quais 12 809 referentes a casos de violência doméstica, entre os quais se salientam situações de maus-tratos psíquicos (32,5%) e o de maus-tratos físicos (32,2%).

Segundo a APAV, em 98% dos crimes, o autor do crime é conhecido da vítima, ou seja têm uma relação de proximidade mantida por laços afectivos e/ou familiares, que

implicam uma convivência quotidiana. Este facto permite concluir que a maior parte das agressões ocorrem, à semelhança do que sucede com o *bullying*, de forma regular e repetida.

O relatório da associação tenta analisar a duração dos episódios de violência, assinalando, desde 2003, um crescendo no tipo de vitimação cuja duração ocorre até um ano. Pode ler-se no relatório que nos anos de 2003 e 2004 a percentagem desta mesma duração rondava os 16% ao passo que em 2005 sofreu um acréscimo de 7,2%.

As vítimas do crime de violência doméstica são, na sua maioria (88% dos casos), do sexo feminino, inserem-se na faixa etária dos 26 aos 45 anos (cerca de 35%) e podem pertencer a qualquer classe social. Quanto aos agressores, estes são sobretudo homens (89%) entre os 26 e os 55 anos de idade (40,1%). O documento da APAV sublinha que, tal como sucede com as vítimas, também no caso dos autores de crime, a transversalidade educacional ocorre, não sendo possível atribuir primazia a qualquer grau de ensino. Contudo, em 2005, o ensino superior (5,6%) e o 1º ciclo (5,2%) são os que mais se destacam. Por outro lado, o agressor desfruta habitualmente de uma condição económica ‘estável’, uma vez que é parte fundamental do sustento económico da família onde se insere, muitas vezes a mesma da vítima.

2.2. O *bullying* no local de trabalho

Cowie, Naylor, Rivers, Smith & Pereira (2002: 33) indicam que o *bullying* no local de trabalho tem vindo crescentemente a ser reconhecido como um problema sério na sociedade actual. É, no entanto, um problema que pode ser difícil de definir e avaliar correctamente (Cowie, Naylor, Rivers, Smith & Pereira, 2002: 33).

De acordo com Lee (2000: 593) o termo “*workplace bullying*” (*bullying* no local de trabalho) “migrou” dos Países Escandinavos para o Reino Unido no início da década de 90 como interpretação de um comportamento ofensivo, abusivo, intimidativo, malicioso ou insultuoso persistente, de abuso de poder ou de sanções injustas que fazem o indivíduo que dele é vítima sentir-se incomodado, ameaçado, humilhado ou vulnerável, ataca a sua auto-confiança e pode causar-lhe stress.

Hoel & Cooper (2000: 3) realizaram um estudo em que questionaram 5.288 indivíduos acerca das suas experiências relacionadas com o *bullying* no local de trabalho. De acordo com este estudo uma em dez pessoas (10.6%) relatou ter sido vítima de *bullying* nos últimos seis meses, subindo este número para uma em quatro pessoas (24.7%) quando este período era alargado para os últimos cinco anos (Hoel & Cooper, 2000: 3). Hoel & Cooper (2000: 3) chegaram à conclusão que o *bullying* era particularmente prevalente nos sectores seguintes: nos serviços prisionais (16.2%), correios e telecomunicações (16.2%), ensino (15.6%) e no meio artístico relacionado com a dança (14.1%). Este estudo indica que uma maior proporção de mulheres era vítima de *bullying* quando comparadas com os homens: 11.4% para as mulheres contra 9.9% dos homens nos últimos seis meses (e esta diferença aumentou quando o período era alargado para os últimos cinco anos – 27.7% das mulheres contra 22.0% dos homens) (Hoel & Cooper, 2000: 3).

Embora não exista nenhuma listagem específica para categorizar comportamentos de *bullying* em contexto laboral, algumas condutas poderão indiciar a prática daquele tipo de coacção. Estas podem ocorrer, conforme podemos observar no sítio TUC⁵ (http://www.tuc.org.uk/tuc/rights_bullyatwork.cfm) quando, por exemplo:

- um funcionário competente é alvo de crítica continuada, lhe são retiradas responsabilidades ou lhe são destinadas tarefas triviais que em nada se coadunam com as suas competências ou habilitações;
- um funcionário é continuamente criticado perante os restantes trabalhadores;
- um funcionário é impedido de ser promovido;
- um funcionário é regular e deliberadamente ignorado ou excluído de participar em algumas actividades;
- um funcionário é conduzido ao fracasso em virtude de lhe ter sido atribuído um número exagerado de tarefas ou quando forem estabelecidos prazos impossíveis de cumprir;
- um funcionário é alvo de chacota ou gozado;
- um funcionário é humilhado perante os colegas, sendo admoestado através de gritos; e
- inventam e espalham rumores sobre a sua vida privada ou profissional.

⁵ *Trades Union Congress* – grupo de 66 organizações sindicais representativas de aproximadamente 7 milhões de trabalhadores no Reino Unido

O sítio da *London Hazards Centre*⁶ (<http://www.lhc.org.uk>) refere, ainda, que esta demonstração de *bullying* pode de igual forma manifestar-se mediante:

- o recurso a ameaças verbais e físicas;
- a aplicação de procedimentos disciplinares de justiça duvidosa;
- a sonegação de informação indispensável para o bom desempenho de funções;
- o recurso a uma supervisão demasiado apertada;
- o isolamento físico do funcionário;
- o uso abusivo de referências a aspectos como a idade, o sexo, a raça, deficiência ou outra característica pessoal.

2.3. O *bullying* entre reclusos

Em relação ao *bullying* entre reclusos, este parece ser um fenómeno de grande seriedade e dramatismo, pois na maior parte dos casos não há forma fácil de o resolver. O *bullying* nas prisões pode assumir uma dupla faceta: ele pode ser perpetrado por outros reclusos ou, também, pelos vigilantes / trabalhadores do estabelecimento prisional.

No ano de 2003, registaram-se 94 suicídios em prisões britânicas, sendo que existem suspeitas de que um número considerável destas mortes derivou de práticas continuadas de *bullying*. Em 2004, os serviços de inspeção de Sua Majestade constataram que um em cada dez jovens presos afirmava que fora vítima de *bullying* nos primeiros tempos passados na prisão, nomeadamente através de ‘testes de iniciação’ a que tinham sido submetidos (17% dos rapazes e 11% das raparigas) pelos reclusos mais antigos. 24% dos rapazes e 12% das raparigas atestaram terem sido agredidos, pontapeados ou assaltados por outros jovens em cativeiro. 7% dos rapazes confessaram ter sido forçados a proceder a entregas a outros presos. Um estudo mais recente referenciado pelo sítio *Crimeinfo* revela que 45% dos prisioneiros sentiam-se inseguros nos estabelecimentos prisionais, elevando-se esta percentagem para 65 pontos no que toca aos reclusos com mais de 60 anos. (<http://www.crimeinfo.org.uk>)

⁶ Centro de recursos existente em Londres destinado a todos aqueles que lutam contra problemas de saúde e de segurança no seu local de trabalho ou na sua comunidade.

South & Wood (2006: 490) realizaram um estudo em que entrevistaram 132 reclusos do sexo masculino, que depois categorizaram como *bullies*, vítimas, *bully*/vítima ou como não envolvidos. Os resultados desta investigação indicaram que a prevalência de *bullying* era elevada, com mais de metade dos reclusos a serem ao mesmo tempo vítima e *bully* (South & Wood, 2006: 490). South & Wood (2006: 490) também chegaram à conclusão de que o *bullying* se encontrava relacionado com a importância dada ao estatuto social – os reclusos envolvidos em *bullying* valorizavam mais o estatuto social do que aqueles que não se encontravam envolvidos.

Na mesma linha de South & Wood, Ireland & Ireland (2000: 213) conduziram um estudo em que questionaram 194 reclusos do sexo masculino acerca do *bullying*. Os resultados indicaram que mais de metade dos reclusos da amostra tinha sido vítima de *bullying* na semana anterior à realização do estudo (Ireland & Ireland, 2000: 213). Para além disto, apenas um número reduzido de reclusos podia ser classificado como um *bully* ou vítima “puro”, sendo que quase metade dos reclusos foi classificado simultaneamente como *bully* e vítima (Ireland & Ireland, 2000: 213).

2.4. O *bullying* entre militares

Um estudo levado a cabo em 2004 pelos serviços militares do Reino Unido em que foram inquiridos 2000 soldados permitiu, entre outras coisas, concluir que: 85% dos militares mencionaram que o *bullying* existe no serviço militar; que um terço dos respondentes acreditava que os colegas eram objecto de discriminação racial; e, por outro lado, que apenas 25% dos interrogados estavam satisfeitos com os procedimentos utilizados para lidar com queixas relacionadas com episódios de *bullying*. (<http://www.crimeinfo.org.uk>)

3. Definição e tipos de *bullying*

Como se pôde constatar nos pontos anteriores, e ao contrário do que usualmente se imagina, a problemática do *bullying* não se restringe à simples agressão física. Como iremos tentar explicar, de seguida, o *bullying* abarca um conjunto de comportamentos, uns mais detectáveis do que outros, e que dada a dificuldade de verificação e de identificação o transformam num fenómeno de grande complexidade. Este contexto favorece, por um lado, o agressor e inferniza, por outro, a vida da vítima, complicando, ainda, indirectamente, a vida da família, dos colegas, dos professores, dos auxiliares e da escola. Procuraremos, portanto, neste ponto, compreender de forma mais abrangente todas as dinâmicas que determinam a ocorrência deste fenómeno.

3.1. A definição de *bullying*

Como indica Almeida (1999: 178), não parece existir um vocábulo ou expressão na língua portuguesa que possa servir de tradução directa para o termo anglo-saxónico *bullying*. Alguns autores propõem expressões equivalentes em português.

Para Costa & Vale (1998: 13), por exemplo, *bullying* significa «*implicar com as pessoas*», geralmente alguém mais fraco ou mais novo do que o próprio”. Martins (2005: 103), por sua vez, sugere que “esta expressão pode traduzir-se por *vitimação* e / ou *intimidação entre pares* ou por *maus tratos entre iguais*” (em itálico no original). Ainda para Almeida (1999: 178), existem termos relacionados com este conceito que “capturam” o seu significado, termos como “*abusar dos colegas*”, “*vitimar*”, “*intimidar*” e “*violência na escola*”; no entanto, explica que “o termo português que nos pareceu mais adequado para a descrição sumária de agressividade/*bullying*, na perspectiva da criança, foi ‘fazer mal’ por não se importar como o outro.” (Pereira, 1997: 156)

Carvalhosa e Matos, num estudo sobre *bullying* realizado em 2001 com 6 903 alunos de 191 escolas nacionais do ensino regular, socorreram-se do vocábulo ‘*provocação*’ (como tradução portuguesa, segundo as autoras) em detrimento do termo inglês. Segundo as autoras do trabalho, o recurso ao equivalente português serviu para se certificarem “de que os jovens compreendiam o que se pretendia dizer com *provocação*.” (Carvalhosa e outros, 2001: 526) Para tal, e à semelhança do que sucede com o

Questionário de Olweus, foi apresentado o seguinte texto introdutório no início do questionário: “As questões que se seguem dizem respeito a situações de provocação. Deves entender uma acção de provocação quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta nada. Não é provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolvem numa discussão ou briga.” (Carvalhosa e outros, 2001: 526)

Se consultarmos um dicionário de língua inglesa, verificaremos que um *bully* – que está na origem da formação do termo *bullying* - é “uma pessoa que utiliza a sua força ou poder para amedrontar ou magoar aqueles que são mais fracos” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*). Neste sentido, o *bullying* está relacionado com condutas que têm a ver com a intimidação, a tiranização, o isolamento, a ameaça, os insultos, sobre uma vítima ou vítimas que ocupam esse papel (Martínez, 2002: 18).

Contudo, a complexidade que caracteriza o fenómeno do *bullying* também se reflecte na dificuldade que existe em encontrar uma única definição para este tipo de comportamento.

De acordo com Olweus (2005: 9) “um aluno está a ser vítima de *bullying* quando ele ou ela se encontra exposto, de forma repetida e ao longo do tempo, a acções negativas por parte de um ou mais alunos”. Olweus (2005: 9) indica que estamos perante uma acção negativa sempre que “alguém infligir, de forma intencional, - ou pelo menos tenta infligir – dano ou desconforto sobre um terceiro”. Estas acções negativas podem ser levadas a cabo através de “palavras (verbalmente), através de episódios de ameaça, de insultos, de provocações e de gozo. Estamos, ainda, perante um acção negativa sempre que alguém bate, empurra, belisca ou repreende terceiros, fazendo recurso do contacto físico. As acções negativas podem, ainda, ser levadas a cabo sem o uso de palavras ou do contacto físico, quando os alunos utilizam as chamadas «caretas» ou gestos ofensivos, quando excluem intencionalmente alguém de um grupo ou, ainda, quando se recusam a concretizar os desejos do colega” (Olweus, 2005: 9). Seixas (2005: 98) acrescenta como exemplo de comportamentos que têm sido identificados como manifestações de *bullying*, “os ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objectos)”.

Sharp & Smith (1995: 1) indicam que o *bullying* representa “uma forma de comportamento agressivo que, para além de ser deliberado, provoca normalmente dor; trata-se, por outro lado, de um comportamento persistente, que perdura, por vezes, ao

longo de semanas, meses ou, até, anos e que faz com que seja difícil para aqueles que são vitimados poderem defender-se. Por trás da maior parte das manifestações de *bullying* encontramos um abuso de poder e um desejo de intimidar e de dominar”. Formosinho & Simões (2001: 67) completam a definição proposta por estes autores, ao indicar que o *bullying* inclui “distintos tipos de agressão física ou psicológica”, induz “no outro um sentimento de inferioridade”, assume um “carácter repetitivo” e traduz “uma correlação desigual de forças em que o agressor, seja qual for o contexto, figura numa posição dominante face à vítima e agride-a para sua própria vantagem ou gratificação, nem que seja a gratificação de se sentir dominante”.

Thompson e outros (2003: 53), por sua vez, cit. Besag (1989: 4) acrescentam que o *bullying* “traduz um comportamento que pode ser definido como o ataque repetido – físico, psicológico, social ou verbal – por aqueles que se encontram numa situação de poder, que é formal ou situacionalmente definido, sobre aqueles que são impotentes para resistir, com a intenção de causar sofrimento para o seu próprio ganho ou gratificação.”

A definição preconizada por Pepler & Craig (2000: 4) indica que, ao falarmos de *bullying*, estamos perante uma forma de agressão onde existe um desequilíbrio de poder entre o agressor e a sua vítima, sendo que o ofensor (ou ofensores) é sempre mais poderoso que o ofendido (ou ofendidos).

Das definições apresentadas, destacam-se, portanto, três elementos comuns que caracterizam o comportamento levado a cabo por um *bully*:

Em primeiro lugar, o seu carácter agressivo e a intenção em provocar dor. A agressão supõe dor não só no momento do ataque, mas sim dor continuada, já que na vítima é criada a expectativa de voltar a ser alvo de futuros ataques (Martínez, 2002: 18);

Segundo, o seu carácter repetitivo ao longo do tempo; e

Finalmente, a desproporcionalidade de poder entre agressor e vítima. Como indica Martínez (2002: 18), não existe equilíbrio não só no que diz respeito a possibilidades de defesa, nem igualmente equilíbrio físico, social ou psicológico.

Para Thompson et. al. (2003: 58), apesar da variação que podemos conferir nas definições que são apresentadas para caracterizar o fenómeno do *bullying*, são quatro as suas características centrais:

- o comportamento é persistente e sistemático;
- o comportamento provoca medo na vítima;

- o comportamento assenta numa desproporcionalidade ou abuso de poder; e
- o comportamento costuma decorrer num contexto de grupo.

Coloroso (2003: 16-17) salienta que, quando se foca a problemática do *bullying*, estamos perante uma actividade consciente e deliberadamente hostil, exercida com a intenção de magoar, provocar medo mediante a ameaça de uma agressão vindoura e criação de um ambiente psicológico de terror. A autora preconiza que o *bullying* incluirá sempre os seguintes três elementos, já anteriormente expressos no nosso trabalho, que passaremos a enunciar:

- a desproporcionalidade de poder, pois o agressor pode apresentar um ou mais destes predicados: ser mais velho, maior, mais forte, verbalmente mais hábil, estar numa posição socialmente mais elevada, ou mesmo do sexo oposto. Este desequilíbrio de poder pode verificar-se quando, por exemplo, um conjunto de jovens se junta e adquire esse domínio;

- a intenção de magoar, na medida em que o agressor pretende infligir dor emocional ou física, espera que o seu acto produza dor e sente prazer em testemunhar esse sofrimento;

- a ameaça de agressão futura, já que tanto o agressor como a vítima sabem que a agressão pode e provavelmente irá ocorrer novamente.

Coloroso considera ainda que, mediante uma escalada desgovernada dos acontecimentos, devemos acrescentar um quarto elemento:

- o terror, facilitador, deste modo, da intenção do agressor que pode, a partir desta fase, actuar sem recriminação ou retaliação. A vítima, por sua vez, torna-se tão impotente que dificilmente irá retorquir ou contará a alguém o seu sofrimento. O agressor conta, ainda, com a colaboração de terceiros, que assistem a estas investidas envolvendo-se activamente, apoiando o bully, ou simplesmente nada fazendo.

3.2. Os tipos de *bullying*

No que diz respeito às suas tipologias, o *bullying* pode, segundo Sharp & Smith (1995: 1) e Mynard & Joseph (2000: 169), assumir diversas formas – algumas delas “muito subtis” – que podem ser divididas em dois grandes grupos:

- o *bullying* “directo”, que, por sua vez, se subdivide em *físico* e *verbal*; e
- o *bullying* “indirecto”.

Para Mynard & Joseph (2000: 169), formas directas de vitimização definem-se por ataques abertamente confrontacionais e formas indirectas de vitimização resultam em ataques manipulativos secretos (Mynard & Joseph, 2000: 169).

Smith (s/d: 9) discrimina os comportamentos que podem ser encaixados dentro de cada uma das duas categoria atrás mencionadas. Assim, no que diz respeito ao *bullying directo*, as suas manifestações físicas reflectem-se em episódios onde o agressor (individual ou agrupadamente) bate e pontapeia a vítima ou até lhe retira (extorque) valores. Poderíamos, ainda, acrescentar o puxar de cabelo, o beliscar, o arranhar, o empurrar ou as famosas “cachaçadas”. Presentemente, assiste-se em muitas das nossas escolas à imitação, por parte dos alunos (sobretudo nos intervalos e nos recreios) de algumas das manobras (golpes) desferidos pelas estrelas do *wrestling* americano e que põem em grande risco a integridade física dos agredidos.

No que diz respeito ao *bullying directo verbal*, este traduz-se no recurso ao insulto, ao praguejar, ao gozar, a ameaças, a provocações ou a comentários ofensivos dirigidos à vítima ou à sua família.

O *bullying indirecto (social*, para alguns autores), por sua vez, mais utilizado pelas raparigas, assume contornos mais subtis e complexos, e não menos marcantes para as vítimas, pois se, por um lado, são normalmente difíceis de identificar (sobretudo na perspectiva dos adultos – professores e pais), tornam, por outro lado, difícil a identificação e localização da fonte que esteve na sua origem. A este nível, as mazelas registam-se sobretudo a nível psicológico e nas relações sociais entre pares. Esta forma de *bullying* acontece quando um aluno espalha histórias com conteúdo negativo pela escola envolvendo a vítima, quando lança rumores maliciosos, sempre que um grupo exclui um colega de um grupo ou não o escolhe para fazer parte de uma equipa ou de um jogo, por via do envio e da circulação de *emails*, mensagens de SMS mal intencionados ou, até, imagens de telemóvel comprometedoras ou do visado em situações ridicularizadoras.

Ao nível do *bullying directo* na sua forma *verbal*, Smith (s/d: 9) realça o facto de as vítimas poderem ser alvo de insultos devido à sua origem étnica, à sua nacionalidade, à cor da sua pele, à sua orientação sexual ou, mesmo, a algum tipo de incapacidade (deficiência física, gaguez...).

Thompson e outros (2003: 55), cit. Tattum and Herbert (1997), apresentam uma divisão dos fenómenos de *bullying* em cinco categorias: o físico, o verbal, o gestual, a extorsão e a exclusão.

3.3. O recurso às tecnologias de informação – o *Cyberbullying*

Nos últimos anos, uma nova variante do *bullying* tem vindo a ser utilizada pelos jovens na escola e fora dela, ao mesmo tempo que tem vindo a merecer uma crescente atenção por parte dos investigadores – referimo-nos ao uso das tecnologias de informação. Com o aumento exponencial do uso dos telemóveis e da Internet por parte dos jovens, este novo paradigma assume proporções assinaláveis com alguma naturalidade. O interesse pelo papel das tecnologias de comunicação como veículo para agredir terceiros explica-se, por uma lado, por se tratar de um novo domínio – ‘um novo território’ segundo Li (2006: 2) – do qual pouco ainda conhecemos; outra das motivações assenta nas consequências que esta forma de agressão pode provocar nas suas vítimas que, segundo alguns autores como Campbell (2005), Hinduja & Patchin (2005), Li (2006) ou Willard (2006), podem ser mais perniciosas e difíceis de combater do que acontece com o *bullying* tradicional.

O termo adoptado para descrever este novo fenómeno é o de *cyberbullying* (ou *e-bullying*). De acordo com Smith e outros (2006: 6) o *cyberbullying* pode ser definido como um acto agressivo e intencional levado a cabo por um grupo ou por um indivíduo utilizando formas electrónicas de contacto, de forma reiterada e ao longo do tempo, exercido sobre uma vítima que não se pode defender facilmente. Hinduja & Patchin, (2005), por sua vez, descrevem o *cyberbullying* como uma agressão intencionada e repetida através do recurso ao texto electrónico. Esta definição apresenta uma visão algo redutora do problema, pois, como iremos poder ver mais à frente, o *bullying* electrónico pode ser exercido mediante o uso da voz ou de fotografias.

Para Belsey (2005: 8), o *cyberbullying* difere de outras formas de *bullying* por vários motivos. Desde logo, porque, hoje em dia, os jovens comunicam recorrendo a tecnologias frequentemente desconhecidas por parte dos adultos, o que resulta, consequentemente, numa menor supervisão por parte destes. Outra diferença assenta no facto de o *cyberbullying* reflectir uma forma de agressão particularmente cobarde, pois o

instigador pode facilmente escudar-se por detrás da cortina do anonimato que a Internet pode propiciar. Os agressores podem, também, transmitir as suas mensagens ofensivas a uma audiência vasta de forma incrivelmente rápida.

Willard (2006) considera que o *cyberbullying* pode ser, em algumas situações, o prolongamento (ou retaliação) do *bullying* que ocorre dentro do perímetro da escola. Um aluno vítima de agressão na escola pode, posteriormente, colocar ameaças ou material difamatório na Internet.

Num estudo realizado por uma equipa de investigadores do Goldsmiths College da Universidade de Londres, chefiada por Peter Smith (Smith e outros, 2006: 6), foi apresentada a proposta para dividir o *cyberbullying* em sete sub-categorias:

- o *bullying* com mensagens de texto (SMS);
- o *bullying* com fotografias/vídeos (captados pelos, hoje em dia vulgares, telemóveis equipados com câmaras);
- o *bullying* realizado através de chamadas (utilizando telemóveis);
- o *bullying* concretizado através do correio electrónico;
- o *bullying* que acontece nas ‘salas de convívio’ virtuais;
- o *bullying* efectuado através do *instant messaging* (mensagens instantâneas); e
- o *bullying* através dos sítios na Internet.

Neste mesmo estudo, foi solicitado aos alunos que responderam ao inquérito que indicassem outras formas de *bullying* electrónico que conhecessem, tendo sido mencionadas o *happy slap*, o *bullying* utilizando o *voicemail* ou *websites* de SMS grátis, as chamadas de telefone com o intuito de ‘pregar partidas’ (*prank calls*) ou, mesmo, o *bluetooth bullying*. (Smith e outros, 2006: 18)

Campbell (2005: 69), por seu turno, especifica alguns dos métodos utilizados pelos agressores quando recorrem ao uso das tecnologias de informação para agredir. Esses processos podem passar pela utilização do texto insultuoso ou ofensivo nos telemóveis, onde os alunos mostram a mensagem aos colegas antes mesmo de a enviar à sua vítima, pelo envio de emails ameaçadores ou pela divulgação de emails com conteúdo confidencial a terceiros, humilhando, desta forma, o seu autor. Outro dos métodos mais utilizados consiste em criar um sítio na Internet com teor ofensivo sobre alguém, remetendo posteriormente o endereço do sítio em causa a terceiros por forma a que eles possam emitir comentários. O *cyberbullying* pode, igualmente, verificar-se nas ‘salas de

conversação/convívio virtuais’ mediante o acossamento continuado de alguém ou, pelo contrário, excluindo a participação de outra pessoa.”

Willard (2006) propõe formas de *cyberbullying* que, no seu entender, podem também ser consideradas manifestações de ‘agressão social *online*’. Estas podem acontecer através de disputas (lutas) *online* onde se utiliza linguagem agressiva e vulgar; pelo envio repetido de mensagens insultuosas e mal intencionadas; pela disseminação de rumores sobre alguém com o intuito de denegrir a sua reputação; pela usurpação da identidade de uma terceira pessoa, enviando material de maneira a causar problemas ou pôr em perigo a sua reputação ou as suas amizades; pela partilha na Internet dos segredos de alguém, de informação e de imagens embaraçosas; pela exclusão intencional e cruel de alguém de um círculo de amizade *online*; e, por fim, pelo acosso recorrente e intenso mediante a utilização de ameaças.

Não obstante, como vimos, tratar-se de um fenómeno relativamente recente, foram realizadas algumas investigações sobre o *bullying* electrónico com o intuito de melhor compreender este novo paradigma.

Num estudo levado a cabo, em 2005, pela *National Children’s Home* (NCH), foram inquiridos um total de 770 jovens entre os 11 e os 19 anos de idade. Os resultados revelaram, por exemplo, que um em cada cinco dos respondentes admitiram ter sofrido algum tipo de manifestação de *bullying* ou ameaça através do correio electrónico (4% das respostas), das salas de conversação (5%) e de texto (14%). Cerca de 73% dos jovens que foram vitimados ou ameaçados afirmaram que conheciam a pessoa que os tinha agredido, ao passo que 26% acreditaram tratar-se de um desconhecido.

Outro dado tem a ver com o facto de que mais do que um quarto dos inquiridos (28%) não terem contado a terceiros que foram alvo de uma agressão. 41% dos jovens partilharam o sucedido com um(a) amigo(a), 24% a um dos pais e 14% a um professor. Dos 28% que não contaram a ninguém, uma grande percentagem (31%) justificou a sua atitude silenciosa por considerarem ‘não estar perante um problema’, 11% não acreditavam que esse procedimento pudesse pôr fim às agressões e 10% fizeram-no por não saberem onde procurar essa ajuda.

Ainda na Primavera desse ano, Hinduja & Patchin (2005) aplicaram um questionário a 1 500 adolescentes utilizadores regulares da Internet e que se manifestaram sobre as suas experiências para com o *cyberbullying*. 32% dos rapazes e 36% das raparigas

admitiram ter sido vítimas desta forma de agressão. 40% confessou ter sido desrespeitado, 12% objecto de ameaças e 5% receou pela sua própria integridade física. Os participantes no inquérito indicaram ter sido vítimas de *bullying* nas salas virtuais de conversação (56%), 49% por via de mensagens escritas no computador e 28% pelo correio electrónico. 40% dos jovens não partilhou o sucedido com ninguém.

Em 2006, (2006: 5) Li realizou um estudo numa cidade canadiana de grandes dimensões, em que foram auscultados 264 alunos (130 masculinos e 134 femininos), a frequentar os 7º, 8º e 9º anos de três estabelecimentos de ensino.

O questionário permitiu verificar (Li, 2006: 7) que perto de metade dos alunos foram vítimas de *bullying* e que 25% tinham-no sido por via das tecnologias de informação. Acima de 34% dos alunos tinham exercido *bullying* sobre algum colega na sua vertente mais tradicional; já 17% tinham-no concretizado recorrendo a instrumentos de comunicação electrónicos. 53,6% afirmou conhecer algum colega que estava a ser alvo de *cyberbullying*.

No que diz respeito ao género, tanto de agressores como de vítimas, foi possível aferir que 22% dos rapazes e perto de 12% das raparigas se inseriam no grupo dos ofensores; 25% dos rapazes e 25,6% das raparigas responderam ter sido vítimas de *cyberbullying*.

Cerca de 62% das vítimas foram alvo de agressões entre uma a três vezes e 37,8% mais do que três vezes. Perto de 55% dos instigadores concretizaram os seus actos entre uma a três vezes; já 45% fizeram-no mais do que em três ocasiões.

Li (2006: 9) concluiu que, no que toca ao género dos sujeitos, subsistem diferenças significativas entre as manifestações de *bullying* ‘tradicional’ e *cyberbullying*. Embora não se tenha constatado diferenças de género em relação à vitimação, os rapazes reuniam mais condições para serem agressores. O estudo permitiu, portanto, verificar que o *cyberbullying* e o *bullying* seguem um padrão similar no que diz respeito ao envolvimento de rapazes e raparigas.

Outra investigação foi recentemente levada a cabo, em Inglaterra, pela *Unit for School and Family Studies* do Goldsmith College da Universidade de Londres. Smith e a sua equipa construiu um questionário – seguindo a estrutura do Questionário Bully/Vítima de Olweus – composto por 88 questões de escolha múltipla. As questões reportavam-se a factos vivenciados pelos inquiridos ao longo dos dois meses que precederam o

preenchimento do inquérito. Vinte escolas aceitaram participar, tendo apenas 14 (92 alunos, dos 11 aos 16 anos) devolvido os questionários devidamente preenchidos.

O estudo (Smith e outros, 2006: 14) permitiu constatar que 46% dos participantes tinha sido vítima de *bullying* pelo menos uma vez e 14% pelo menos duas ou três vezes ao longo do período tempo a que as questões se referiam. No que diz respeito à vitimação por *cyberbully*, constatou-se que 6,6% dos jovens o tinham sido de forma repetida e 22% pelo menos uma vez. Apesar de se verificar que os números relativos ao *bullying* electrónico são expressivamente inferiores aos do *bullying* tradicional, os autores consideram que eles mostram que o fenómeno existe e que está a ser activa e intensivamente utilizado para causar danos nas suas vítimas.

A maior parte dos alunos (cerca de 46%) afirmou conhecer casos de *cyberbullying* (ocorrendo na sua escola e envolvendo colegas) com recurso a fotografias ou clips de vídeo reproduzidos a partir de telemóveis ao passo que uma percentagem ligeiramente inferior (37%) admitiu conhecer episódios de *bullying* por via de chamadas telefónicas.

Finalmente, gostaríamos de referir o estudo nacional, já mencionado anteriormente, realizado em Espanha, ainda no ano de 2006, e que, pela primeira vez, introduziu algumas questões relacionadas com as agressões resultantes do uso das tecnologias de informação e que, segundo os autores do estudo, não pode considerar-se de forma simples como uma nova categoria para os maus tratos, mas sim / antes como um meio para tornar os abusos mais ofensivos para as vítimas. Assim, pôde apurar-se (Defensor del Pueblo, 2006: 161) que 5,5% dos alunos vitimados, identificaram as novas tecnologias como instrumento para os abusos de que são alvo: em 5,1% dos casos de forma esporádica e 0,4% de forma frequente.

Já vimos que a investigação sobre a natureza do *cyberbullying*, e mormente sobre as consequências que esta variante do *bullying* pode acarretar para as vítimas, para os agressores e para a escola se encontra, ainda, numa fase embrionária. Contudo, os poucos estudos permitem, desde já, concluir que os efeitos, essencialmente psicológicos, são consideravelmente perniciosos para as vítimas. Campbell (2005: 70) sublinha que esses danos podem ser bem mais severos do que aqueles provocados pelo *bullying* quando acontece cara-a-cara entre agressor e vítima. Tal explica-se, por exemplo, pelo facto de que um número muito mais alargado de testemunhas – *bystanders* – assista no *cyberespaço* às investidas do agressor. Outro aspecto a reter será o facto de que, quando há abuso verbal, a

vítima pode não recordar todas as palavras ofensivas proferidas pelo *bully*, mas quando nos reportamos ao correio electrónico, aos SMS, às salas de conversação virtual ou, mesmo, aos sítios alojados na Internet, a vítima pode ler e reler o texto injurioso. Finalmente, torna-se mais difícil à vítima esquivar-se às investidas do agressor, pois este pode actuar em qualquer altura, em qualquer lugar, escondendo-se, frequentemente, por detrás do anonimato.

Se o combate ao *bullying* ‘tradicional’ representa um grande desafio para as escolas e para os seus agentes, esta nova modalidade veio dificultar essa missão. Como sugere Li (2006: 10), o número assinalável de adolescentes que experimentaram, de alguma forma, os efeitos do *bullying* electrónico indica que as escolas e a sociedade, em geral, enfrentam um problema de contornos críticos. Face a este cenário, Hinduja & Patchin (2005) defendem que os membros da comunidade e, especialmente os seus líderes, devem promover uma consciencialização global para o problema, ao mesmo tempo que se devem apetrechar com os meios mais adequados para poderem responder de forma determinada e profícua.

4. Os actores do *bullying*

Coloroso (2003: 3) identifica o agressor, a vítima e a testemunha (espectador) como sendo “as três personagens de um triângulo numa peça trágica diariamente em cena nas nossas casas, nas nossas escolas, nos nossos recreios ou nos nossos bairros.”

Contrariamente ao que se poderá pensar, qualquer criança ou jovem pode vir a envolver-se, directa ou indirectamente, em situações de *bullying*, tanto na qualidade de agredido - *bullied*, agressor - *bully* - ou mesmo de espectador / testemunha - *bystander*. Como sublinha Mellor (1997: 4), “basta um aluno estar no local errado à hora errada.”

Sharp & Smith (1995: 4) reiteram esta probabilidade quando afirmam que “qualquer um tem o potencial para se vir a envolver em comportamentos de *bullying*.” Acrescentam que “os rapazes, agindo individualmente ou em grupo, representam o grupo mais comum de agressores ao passo que as raparigas têm alguma tendência para actuar em grupo, recorrendo na maior parte das vezes a formas indirectas de *bullying*. Os rapazes

socorrem-se de formas mais directas e mais físicas de actuar.” Smith (s/d: 10) complementa este retrato referindo que “os rapazes são normalmente agredidos por rapazes, mas que as raparigas são vítimas de raparigas e de rapazes.” No que diz respeito às origens dos *bullies*, o mesmo autor salienta que “aqueles podem ser oriundos de qualquer tipo de agregado familiar, independentemente da classe social ou estrato cultural.”

Thompson e outros (2003: 34), cit. Salmivalli (1998), identificam os seis papéis participativos que podem ser desempenhados pelos alunos em situações em que se regista uma agressão. Eles são o de agressor (activamente envolvido, pois inicia a agressão), de espectador (envolve-se activamente na agressão; apoia o *bully*), de instigador (funciona como espectador que reforça positivamente o comportamento do *bully*), de vítima (alvo frequente dos comportamentos ofensivos), de defensor (expressa apoio directo ou indirecto à vítima; tenta, inclusive, pôr fim à agressão) e finalmente de *outsider* (afasta-se do cenário da agressão).

A variável idade assume, igualmente, a sua pertinência visto que, como informam Thompson e outros (2003: 63), as escolas do ensino secundário evidenciavam uma tendência para registarem índices mais reduzidos de *bullying* do que sucede com as do 1º Ciclo. Acrescentam, ainda, que este decréscimo tem sido devidamente aferido, dando, a título de exemplo, as conclusões do estudo realizado na Noruega por Olweus, em 1983, com escolas primárias e de ensino secundário, e que indicaram que a percentagem de vítimas diminuía, tanto no caso dos rapazes como no das raparigas, à medida que a idade dos alunos ia aumentando. Quando estes chegavam ao primeiro ano do ensino secundário (na Noruega), isto é com mais ou menos 13 anos de idade, os índices de *bullying* continuavam a baixar, mas de forma menos acentuada; no caso particular das raparigas, no entanto, essa trajectória parece ser mais marcada, concretamente entre os 12 e os 13 anos de idade.

4.1. A vítima

Não existe um perfil específico, ou padronizado, para caracterizar o aluno potencial alvo de *bullying* na escola, pois estamos perante um fenómeno que, dada a sua

complexidade, pode envolver e afectar qualquer um como já referimos. No entanto, com base nas diversas investigações levadas a cabo ao longo dos últimos anos, podemos mencionar alguns dos traços físicos, psicológicos ou sociais que poderão servir, de alguma forma, como indicadores de risco para pais, professores e escolas, em geral.

Thompson e outros (2003: 43) apontam como aspecto mais notório na personalidade da vítima a sua aparência, pois os agressores mencionam usualmente este como sendo um dos aspectos que os leva a importunar outros alunos. Os mesmos autores, cit. Olweus (1993), sustentam este ponto de vista, pois os traços físicos da vítima sobrepõem-se para o *bully*, de forma geral, aos pretextos de carácter mais psicológico (isolamento, falta de comunicação com outros alunos, pouca capacidade para fazer amizades).

Seixas (2005: 98), por sua vez, indica que no geral, “as vítimas são mais novas ou mais fracas que os agressores”. Para Olweus (2005: 32), as vítimas-tipo são “mais ansiosas e inseguras do que a maior parte dos alunos em geral. Manifestam ser, por norma, mais cautelosos, mais sensíveis e mais silenciosos. Sempre que estes alunos são ‘atacados’ por outros alunos, reagem através do choro ou, simplesmente, retirando-se do local”. “Quando retaliam, raramente o fazem de maneira eficaz, o que quase sempre acontece devido à sua fraca sociabilidade as inibir de criar aliados entre os colegas” (Formosinho & Simões, 2001: 71). Ainda segundo Olweus (2005: 32), outro dos traços que caracterizam estes alunos está relacionado com o facto de estes sofrerem de “uma baixa auto-estima, pois traçam uma imagem negativa de si. Sentem, por outro lado, que são fracassos e sentem-se pouco atraentes, envergonhados e estúpidos”. “É sabido que, na sua maioria, as vítimas têm uma atitude positiva face ao trabalho e disciplina escolares, apresentando um rendimento académico dentro da média ou mesmo globalmente superior ao dos agressores que, por sua vez, tendem a exhibir fracos resultados. Mas, se em termos de resultados escolares as vítimas se revelam capazes de superar os agressores, socialmente já assim não é. Sendo pouco populares, as agressões não podem ter nelas senão um efeito cumulativo, acabando por denegrir ainda mais a sua imagem perante os pares. Aliás, e em particular no caso das raparigas, os *bullies* são hábeis em gerir uma imagem negativa da vítima junto dos colegas e, porque são socialmente muito mais competentes, torna-se muito difícil para a vítima inverter a situação” (Formosinho & Simões, 2001: 73). Martínez (2002: 20) acrescenta que em geral as vítimas são indivíduos rejeitados, que não possuem

normalmente um verdadeiro amigo na turma e que experienciam grandes dificuldades em fazer amigos. São os menos populares da turma, e as suas redes sociais de apoio com colegas e professores são muito pobres (Martínez, 2002: 20).

Estes jovens encontram-se normalmente numa situação de “isolamento e abandono na escola. Regra geral, são crianças que não têm um único bom amigo na sua turma. Não apresentam um comportamento agressivo nem provocatório e, usualmente, manifestam uma atitude negativa relativamente à violência e ao uso de meios violentos. Caso sejam rapazes, são fisicamente mais debilitados que os restantes colegas” (Olweus, 2005: 32).

Sharp & Smith (1995: 4) identificam, ainda, as crianças ou jovens que são “vítimas de *bullying* em casa ou que testemunham episódios de violência doméstica” como possíveis alvos dos agressores, bem como as “crianças com necessidades educativas especiais”.

De acordo com Martínez (2002: 20), existem dois tipos de vítimas: a activa e a passiva. A vítima activa ou provocadora combina um modelo de ansiedade e de reacção agressiva, o que é utilizado pelo agressor para desculpar a sua própria conduta (Martínez, 2002: 20). A vítima provocadora reage muitas vezes de forma violenta e desafiante (Martínez, 2002: 20). São normalmente alunos que têm problemas de concentração e tendem a comportar-se de forma tensa e irritante em relação aos que os rodeiam (Martínez, 2002: 20). Por vezes, são etiquetados como hiperactivos, e o mais habitual é que provoquem reacções negativas na maior parte dos seus colegas (Martínez, 2002: 20). Segundo Costa & Vale (1998: 28-29), as *vítimas provocadoras* (activas, assertivas, mais auto-confiantes e fisicamente fortes do que as outras vítimas) fazem frequentemente queixa aos professores de que estão a ser agredidas; são facilmente provocadas mas também provocam os outros, sendo que enquanto a maioria das vítimas evita situações de agressividade, estas procuram-nas deliberadamente; na medida em que provocam os actos de que são vítimas, constituem um grupo particularmente vulnerável e psicologicamente problemático. Olweus (2005: 33) acrescenta que estes alunos têm muitas vezes problemas de concentração e comportam-se de maneiras que podem causar irritação e tensão à sua volta e não é incomum que o seu comportamento provoque muitos alunos na turma, resultando, assim em reacções negativas numa grande parte, ou mesmo em todos os alunos desta. A vítima passiva é a mais comum (Martínez, 2002: 20). As vítimas passivas são indivíduos inseguros, introvertidos e que sofrem em silêncio o ataque do agressor

(Martínez, 2002: 20). O seu comportamento, para o agressor, é um sinal da sua insegurança e desprezo ao não responder ao ataque e ao insulto (Martínez, 2002: 20).

Para Pepler & Craig (2000: 32), os agredidos dividem-se entre os passivos e os agressivos. Os primeiros evitam a agressão e o confronto, não beneficiam da ajuda dos colegas, choram com facilidade, não ripostam face à provocação, não são assertivos e revelam traços de acentuada ansiedade. Os agressivos exibem muitos dos traços avançados por Martínez, ou seja, têm tendência a comportar-se de forma a suscitar a irritação de terceiros (através de actos provocatórios, por exemplo), não fruem de competências sociais e pautam a sua conduta pela agressividade.

O silêncio que parece caracterizar a postura de muitas das vítimas de *bullying*, o não comunicar a agressão a um colega, a um irmão, a um adulto seja ele funcionário, professor ou mesmo pai pode, na perspectiva de Coloroso (2003: 56-57), ser resultado dos seguintes factores:

1. As vítimas sentem vergonha por se encontrarem em situação de agredido. Os rapazes, por exemplo, são culturalmente educados no sentido de encararem este tipo de situação como normal, sendo, portanto, necessário que sejam ‘fortes’ e que ‘aguentem’.
2. As vítimas receiam ser alvo de retaliações se contarem a alguém.
3. As vítimas acreditam que ninguém os pode ajudar. Sentindo-se cada vez mais isolados pelas agressões de que são alvo, acreditam que se encontram nesta situação sozinhos. O agressor aparece como sendo demasiado forte, tão matreiro e inteligente que dificilmente será parado.
4. As vítimas pensam que ninguém os irá ajudar. Os adultos aconselham-nos a tentarem conviver com o seu agressor, a não se meterem no seu caminho, a ripostar e não a assumirem atitudes de cobardia.
5. As vítimas interiorizaram a mentira de que o bullying faz naturalmente parte do processo de crescimento.
6. As vítimas podem acreditar que os adultos fazem parte dessa mentira, pois não são apenas os miúdos que os agridem.
7. As vítimas aprenderam que o acto de denunciar um colega não é bem visto pelos colegas.

Finalmente, Costa & Vale (1998: 28-29) chamam a atenção para a existência de alunos que *são simultaneamente agressores e vítimas* (ansiosos, impulsivos, são facilmente provocados e frequentemente provocam os outros; são fisicamente fortes e assertivos, o que faz com que possam normalmente olhar por si próprios, em vez de procurar ajuda; são os que gozam de menor popularidade entre os colegas; Flood (1984) considera-os o caso mais preocupante.

4.2. O agressor (*bully*)

Num tom algo curioso, Coloroso (2003: 13) sublinha que os agressores aparecem em formatos variados, pois alguns são grandes, outros são pequenos; uns são inteligentes, outros nem por isso; uns são bem parecidos, outros nem por isso; uns são populares, outros são particularmente abominados por quase toda a gente...

Mellor (1997: 4), por seu turno, relembra que “os *bullies* são oriundos de todas as classes sociais e de quaisquer famílias, mas que os jovens com três ou mais irmãos, ou aqueles que vivem com alguém que não os seus pais biológicos, evidenciavam sinais ligeiros de virem a agredir terceiros.”

Formosinho & Simões (2001: 71), por sua vez, referem que os bullies “tendem a mostrar-se extrovertidos, socialmente confiantes e com boas aptidões de comunicação”. O *bully*, “sem dúvida mais sociável do que a vítima”, “retira boa parte da sua auto-estima do apoio concedido pelo grupo que eventualmente lidera e que pactua com os seus comportamentos persecutórios face às vítimas” (Formosinho & Simões, 2001: 71). Ainda de acordo com Formosinho & Simões (2001: 72) existem pelo menos dois tipos de *bullies*. “O primeiro é constituído por aqueles cuja motivação dominante para vitimar enraíza sobretudo na agressividade e exibição de força perante os pares. O segundo integra aqueles em que a ansiedade é manifesta e se faz acompanhar de outros problemas, familiares ou escolares, aos quais não conseguem fazer face. Os elementos deste último subtipo, em que a componente neurótica é manifesta, gozam de uma menor popularidade entre os pares, apresentando-se menos enérgicos e menos auto-confiantes do que os primeiros” (Formosinho & Simões, 2001: 72).

Olweus (2005: 34) complementa este retrato indicando que “os *bullies* apresentam normalmente comportamentos agressivos para com os adultos, ou seja tanto para os pais como para os professores. Possuem, globalmente, uma atitude mais positiva para com a violência (e para o seu uso) do que os restantes alunos. Apresentam, ainda, uma forte impulsividade e uma grande necessidade de exercer algum domínio sobre terceiros. Conclui, mencionando que o *bully* típico pode ser descrito como tendo um padrão de reacção agressivo (no caso dos rapazes), acrescido de força física.

Para Coloroso (2003: 21-23) existem sete tipos de agressores:

- o *confiante* - possuidor de um ego grande e com uma personalidade forte;
- o *social, manipulador* - que recorre com frequência ao rumor;
- o *blindado* - frio, desprendido, aquele que raramente exterioriza as suas emoções;
- o *hiperactivo* – reage de forma agressiva, demonstrando algumas dificuldades de aprendizagem, revelando competências sociais pouco desenvolvidas;
- o *agressor agredido* – encarado, simultaneamente, como alvo e ofensor;
- o *grupo de bullies* – constituído por um grupo de amigos que praticam actos que não fariam estando só; e, por fim,
- o *gangue de bullies* – composto por uma aliança estratégica visando a obtenção de poder, controlo e domínio sobre terceiros.

A mesma autora (Coloroso, 2003: 23) defende que os jovens agressores apresentam um conjunto de traços comuns que os caracterizam. Primeiramente, salienta o facto de eles sentirem prazer em dominar terceiros. Sentem-se, igualmente, seduzidos pelo uso de outras pessoas para conseguirem o que pretendem. Outra das características reporta-se à dificuldade que estes jovens experimentam em olhar para uma determinada situação aceitando como válido o ponto de vista de outra pessoa; na verdade, são normalmente jovens que apenas se preocupam com a sua vontade esquecendo, por exemplo, as questões relacionadas com os sentimentos dos outros. Estes alunos costumam, com alguma frequência, magoar outras crianças quando os pais, ou outros adultos, não estão por perto e, caso sejam apanhados em flagrante, raramente admitem a sua responsabilidade pelos actos negativos praticados.

No que diz respeito à questão do género, grande parte das investigações, como já vimos, mostra que os rapazes se envolvem mais directamente em episódios de *bullying* na qualidade de agressores. Para Askew (1993: 38), o *bullying* deve ser visto como uma forma

privilegiada ao dispor dos rapazes para poderem demonstrar a sua masculinidade, sendo, portanto, na sua perspectiva, uma manifestação da pressão colocada sobre os jovens para agirem de acordo com os estereótipos masculinos. Considera, por outro lado, tratar-se de um questão de género na medida em que poderá condicionar e determinar, no futuro, as formas de relacionamento do agressor com elementos do mesmo sexo e, especialmente, do feminino. Askew (1993: 38-39) defende que “o status atribuído ao forte, e não ao fraco, cria estruturas de poder na sociedade que se reflectem nas relações entre os dois sexo”, nomeadamente como forma dos homens expressarem o seu poder e domínio sobre as mulheres.

Ao contrário do que se poderá pensar, muitos dos episódios de *bullying* acontecem na presença de outros elementos que não apenas o agressor e a sua vítima. Thompson et. al., (2003: 32) sublinham que um jovem agressor “necessita de um pequeno grupo de apoiantes próximos, que desempenham as funções de ajudantes e de elementos a impressionar, mas extrairá, igualmente, vantagens de ter um público mais vasto para poder impressionar, amedrontar e intimidar.”

Olweus (2005: 39), por sua vez, apresenta os seguintes quatro factores para explicar o carácter agressivo de uma criança que, mais tarde, poderão fazer dele um agressor. O primeiro diz respeito à atitude patenteada pelos pais, dando destaque ao papel manifestado pela mãe. Olweus considera que uma atitude negativa por parte da progenitora, caracterizada pela inexistência de amor e envolvimento, contribui claramente para que o filho se torne, mais tarde, num jovem agressivo e hostil para com os outros. Outro factor importante tem a ver com a permissividade, por parte dos pais, face aos comportamentos agressivos e, consequentemente, à aceitação dos mesmos. Se não forem definidos limites claros e aceitáveis para estas posturas, os níveis de agressão do jovem poderão vir a ser maiores. O terceiro factor defendido por Olweus (2005: 40) diz respeito ao uso da força, ou de outras formas de agressão (castigo físico, ou descontrolo emocional), como forma mais usual para resolver problemas, relembrando o princípio de que a violência gera violência. Finalmente, salienta-se o temperamento da própria criança que, segundo Olweus, desempenha igualmente um papel determinante no desenvolvimento do seu carácter hostil. Defende que uma criança com um temperamento activo e impulsivo pode vir a desenvolver uma personalidade mais agressiva do que outra com uma personalidade mais sossegada.

Allan Beane releva, por sua vez, a existência de factores ambientais e ao nível da própria organização da escola como explicativos para o facto de uma criança poder vir a tornar-se num *bully*. De entre os factores ambientais, Beane (2006: 13-14) aponta a insuficiente supervisão das crianças e dos adolescentes, a chantagem emocional (visível, por exemplo, na cedência dos pais a comportamentos detestáveis ou agressivos), o comportamento agressivo em casa (imitação, por parte da criança, de comportamentos agressivos levados a cabo pelos adultos); a punição física muito severa (uso de força sobre crianças mais pequenas e mais débeis como réplica do modelo de agressão física sofrida em casa), os pares abusivos (adopção de comportamentos de bullying para serem ‘aceites’ no seio de um grupo), o feedback negativo constante (percepção negativa do mundo) e, por fim, a expectativa de hostilidade (atacam antes de serem atacados). Como factores organizacionais, sublinha (Beane, 2006: 14) que as escolas maiores referem a existência de uma maior percentagem de violência; que aquelas com regras claras de conduta referem menos violência; que os estabelecimentos de ensino em que os alunos classificam as práticas disciplinares de justas referem menos violência; que aqueles onde os alunos mencionam que sentem que controlam as suas vidas referem a existência de menos violência; que as escolas em que o responsável por manter a disciplina não é respeitado pelos alunos refere mais violência; que as escolas em que os responsáveis por manter a disciplina oferecem aos professores e aos alunos oportunidades de participação nos processos de tomada de decisões apresentam menos violência; e, ainda, que a coesão entre o corpo docente e os responsáveis pela manutenção da disciplina na escola está directamente relacionada com uma menor violência.

Já Pepler & Craig (2000: 6) preconizam, como podemos constatar no quadro abaixo, que algumas crianças se encontram hipoteticamente em situação de maior risco para virem a ser, no futuro, agressores ou vítimas como resultado da combinação de factores individuais, familiares, escolares ou de relacionamento com os seus pares.

Quadro nº 13 - Factores que contribuem para a ocorrência de comportamentos de *bullying* e de vitimização

	<i>Bullying</i>	Vitimização
Características individuais da criança	Temperamento difícil, problemas de atenção, hiperactividade	Ansioso, exclusão social, características excepcionais
Factores familiares	Agressão dentro de casa, parentalidade ineficaz, stress familiar	Pais demasiado protectores, stress familiar
Factores relacionados com os pares	Pares agressivos, rejeição, marginalização	Rejeição, isolamento, marginalização, reputação
Factores relacionados com a escola	Ignorar comportamentos anti-sociais, consequências inconsistentes, inexistência de interacções com os alunos	Falta de reconhecimento, de comunicação e de abertura para com a vitimização

(Pepler & Craig, 2000: 6)

4.3. As testemunhas (*bystanders*)

Existe, ainda, um terceiro grupo de alunos mais indirectamente envolvidos no *bullying* – as testemunhas ou espectadores (*bystanders*) que, de acordo com Pepler & Craig (2000: 9) podem desempenhar um papel central na abordagem à problemática.

Thompson e outros (2003: 37) definem os *bystanders* como sendo os alunos que, não integrando o grupo que activamente apoia ou incentiva o comportamento de agressor, presenciam a ocorrência dos episódios de *bullying*.

As investigações levadas a cabo por Pepler & Craig realçam o duplo posicionamento – o lado positivo e o negativo - do envolvimento dos pares face à agressão e à vitimação. Consideram que os alunos podem representar uma influência positiva no combate ao *bullying*. O papel por eles exercido assume grande relevância na medida em que marcam, quase sempre, presença nos momentos em que a maior parte das agressões ocorre, contrariamente ao que sucede com os adultos (professores e auxiliares) que raramente presenciam e, muito menos, intervêm nesses episódios.

Smith (s/d: 11) sublinha as possíveis posturas demonstradas pelos *bystanders* perante episódios de *bullying*. Essas posturas podem traduzir-se das seguintes formas: ajudando o agressor através de um envolvimento directo no acto; apoiando o *bully* porque se limita a assistir passiva e coniventemente; rindo ou encorajando o atacante através de gritos; não se envolvendo minimamente na contenda; ou, então, procurando socorrer a

vítima de forma directa, pedindo ou exigindo ao agressor para parar ou diligenciando no sentido de encontrar apoio junto de um adulto.

Os estudos demonstram, infelizmente, que num grande número de situações os alunos que assistem a situações de agressão raramente assumem uma postura activa. Esta aparente retracção pode ser explicada por vários motivos. Thompson e outros (2003: 39-40) consideram, em primeiro lugar, que estas testemunhas sentem a pressão social que as impede de actuar incisivamente, ora separando ora denunciando as partes envolvidas. Depois, existe sempre, por parte destes, o desejo que outros intervenham fazendo, deste modo, com que se sintam desresponsabilizados perante a situação. Em terceiro lugar, subsiste o receio de que uma interferência possa gerar reacções retaliatórias por parte do agressor, ou da parte dos apoiantes deste. Ainda segundo estes autores, outra razão reside no facto de, por vezes, o aluno que assiste às agressões concluir que uma intervenção sua apenas iria complicar, ainda mais, a condição da vítima.

Coloroso (2003: 76-77), a este propósito, destaca como principais explicações para a não intervenção da testemunha o receio que este patenteia em vir, também ele, a magoar-se, pois o agressor é, normalmente, maior e mais forte e possui uma reputação que legitima esse receio; o pavor em vir a ser a próxima novo alvo do *bully*; o medo de interferir e vir a contribuir para a degradação da situação; e, finalmente, o não saber como actuar, porque nunca foi ensinado a actuar numa situação deste tipo.

Pensamos que será esta uma das vertentes em que as escolas poderão intervir no sentido de prevenir e combater muitas das situações de conflito e de *bullying*, em particular, explorando as muitas potencialidades que estes alunos podem pôr em prática na resolução deste tipo de problema. No Capítulo 3, procederemos a uma breve descrição de algumas actividades centradas nos alunos e desenvolvidas por eles e que poderão contribuir para o decréscimo dos episódios de agressão em contexto escolar.

4.4. Os elementos da escola (direcção, pessoal docente e não docente)

Embora não desempenhem um papel tão activo e directo na ocorrência dos episódios de *bullying*, a postura evidenciada pelo Presidente/Director da escola, pelos professores e pelo pessoal não docente pode determinar uma maior ou menor incidência do fenómeno.

Como representante máximo da instituição, o Presidente/Director da escola desempenha uma função indispensável e serve, como enfatizam Hill & Hill (1994: 28), de “modelo constante do nível de comportamento expectável dentro do estabelecimento de ensino.” Acrescentam que uma postura de maior visibilidade da sua parte pode determinar uma redução do número de episódios de violência, pelo que sugerem uma maior proximidade junto dos seus alunos com visitas regulares às salas de aula para promoverem conversações com eles. O Presidente desempenha, igualmente, uma função de grande importância no apoio e na grande determinação que deverá demonstrar e incutir junto dos seus professores e do seu pessoal não docente no combate e na resolução de situações relacionadas com esta e quaisquer outras manifestações de violência.

Sharp & Thompson (1995: 24-25) corroboram este ponto de vista, pois defendem que os Presidentes devem “demonstrar aberta e publicamente o seu compromisso de combate a quaisquer manifestações de *bullying*.” Este comprometimento decorrerá de um investimento pessoal em termos de dedicação e de dotação de recursos financeiros e materiais que facilitarão o desenvolvimento e a implementação de uma política global de escola de combate ao *bullying* a dinamizar por todos os elementos da comunidade educativa.

Os professores podem assumir, de igual forma, um papel mais activo e relevante na prevenção e na resolução de situações de agressão repetida. Olweus (2005: 26) frisa, a este propósito, que “as atitudes dos professores face aos problemas de agressão/vitimação provocados pelo *bullying* são determinantes para a sua maior ou menor ocorrência na escola e na sala de aula, em particular.” Concentrados nas suas responsabilidades de carácter pedagógico, nos programas a cumprir, no processo ensino-aprendizagem realizado em contexto de sala de aula, os docentes podem ser levados inconscientemente a descurar e a subvalorizar determinados tipos de interacções que vão ocorrendo entre alunos. Olweus

(2005: 20) refere que aproximadamente 40% dos alunos do ensino primário e cerca de 60% dos que frequentam o secundário mencionaram em resposta a um questionário que os seus professores tentaram ‘pôr fim’ a uma situação de *bullying* ‘de vez em quando’ ou ‘quase nunca’ e que os docentes raramente tinham dedicado actividades lectivas para discutirem questões relacionadas com esta temática. Esta postura pode evidenciar, como já referimos, que, por um lado, os docentes não a consideram como sendo de tratamento prioritário ou, pode querer sugerir que existe um desconhecimento da sua parte que permita a identificação ou, pelo menos, a desconfiança de que um dos seus alunos se encontra envolvido(a) numa situação de vitimização. cremos que esta pode ser parte da explicação, pois acreditamos que todos os docentes se preocupam com o bem-estar e a segurança dos seus alunos; no entanto, não deixa de ser preocupante que uma grande percentagem de situações de agressão aconteça em plena sala de aula, na presença do educador.

Excluindo o caso particular do 1º Ciclo do Ensino Básico, os recreios, os campos de jogos e os restantes espaços exteriores das escolas são escassamente supervisionados pelos adultos nos intervalos entre as actividades lectivas e no decorrer da hora de almoço. Esta situação contribui inevitavelmente para que sucedam episódios de agressão entre alunos. No estudo realizado por Olweus em Bergen, por exemplo, foi possível comprovar uma clara relação negativa entre a ‘densidade de adultos’ durante os intervalos e o número de situações relacionadas com *bullying*. Se considerarmos que os recreios se apresentam como o local onde se verificam mais situações de agressão, pensamos que deverá ser reequacionada a forma como se olha para estes espaços mediante o reforço da sua vigilância, a valorização e diversificação das actividades realizadas pelos alunos ou, como iremos ver no Capítulo seguinte, apostando no seu melhoramento.

A tarefa de vigilância, quando existe, compete aos auxiliares de acção educativa que, dada a pouca formação profissional possuída nesta área, se deparam com extremas dificuldades para identificarem, de forma clara, situações de *bullying* e para não as confundir com qualquer outro tipo de brincadeira entre alunos. Uma aposta na formação contínua (a incluir no Política Global de Intervenção e Combate ao *bullying*) contribuirá, de igual modo, para que os não docentes adquiram as competências indispensáveis (saber identificar, saber dialogar, saber mediar conflitos...) para lidar eficazmente com situações de agressão, prevenindo, sempre que possível, a sua ocorrência e sempre que não o consigam que optem pela estratégia mais adequada para solucionar a contenda.

4.5. Os pais

Confrontados, por norma já numa fase adiantada do processo, com o cenário inesperado de que os seus filhos se encontram envolvidos numa situação de *bullying*, ora na qualidade de agressores ora como vítimas, os pais deparam-se com grandes dificuldades em lidar com o problema. O desconhecimento pela melhor postura a adoptar neste contexto resulta, em primeiro lugar, do facto de, à semelhança do que sucede noutras ocasiões, pensarmos que estas são problemáticas que apenas afectam os outros. Em segundo lugar, a dificuldade aumenta com a falta de formação dos pais para lidarem correctamente com o *bullying*. Hoje em dia, existem inúmeros sítios na Internet que aconselham os pais a lidar da forma mais adequada com situações de *bullying*, transmitindo conselhos práticos aos encarregados de educação, disponibilizando linhas telefónicas de apoio ou promovendo fóruns de discussão *on-line*. A experiência de Olweus (2005: 21) permite-lhe concluir que os pais dos alunos envolvidos nestes episódios não estão familiarizados com esta problemática e, quando o estão, apenas dialogam com os seus filhos acerca de algumas das suas vertentes.

O estado de espírito dos pais revela-se ambivalente, pois, como frisa Young (1998: 33), eles “encontram-se normalmente preocupados, transtornados e frustrados porque se sentem impotentes para defenderem os seus filhos, receando, ao mesmo tempo, que qualquer intervenção da sua parte possa apenas degradar, ainda mais, a situação.” Mellor (1997: 1) reforça esta perspectiva e chama a nossa atenção para o facto de estes sentimentos de revolta e frustração levarem frequentemente os familiares dos agredidos a tomarem medidas precipitadas que apenas contribuem para um agravamento da situação. Deve evitar-se, por outro lado, como aconselha Mellor (1997: 7), qualquer tipo de confronto directo com os pais do jovem que alegadamente agride o nosso filho, ou, se for esse o caso, com os que acusam o nosso de ser o agressor. As discussões deste género apenas contribuem para que os ânimos se exaltem ainda mais e poderão deteriorar a condição do jovem agredido. Daí que o mesmo autor (Mellor, 1997: 8) aconselhe os pais a pensarem, acima de tudo, na segurança física e emocional do jovem e nas consequências nefastas que uma reacção intempestiva pode acarretar no relacionamento futuro entre pai(s) e filho.

Perante a denúncia do filho de que está a ser alvo de agressões repetidas por parte de alguém na escola, aconselha-se que o encarregado de educação se dirija ao estabelecimento de ensino e comunique o sucedido. Young (1998: 33) refere que alguns pais se lamentam que ninguém na escola os ouve ou os leva a sério perante um relato de uma situação de *bullying* e que frequentemente são acusados pelos professores, ou directores de turma, de serem pais demasiado protectores ou de estarem a provocar uma tempestade num copo de água. Mesmo que este cenário possa ocorrer, os pais não devem desistir e, se for caso disso, deverão tentar falar com o Presidente/Director da escola, de forma a expor o problema para que possa ser encontrada uma solução.

Seja qual for o procedimento adoptado, Mellor (1997: 6) relembra que “os jovens vítimas de *bullying* carecem do apoio dos seus familiares, dos professores e dos amigos”, pelo menos para servirem de amparo e para poderem partilhar as suas angústias e os seus medos.

Coloroso (2003: 143-144), por seu turno, aconselha os pais a educarem os seus progenitores no sentido de reforçarem a sua auto-estima, a pensarem por si e a encararem as contrariedades da vida como problemas que devem ser resolvidos. Este tipo de postura perante a vida promoverá nos jovens a necessidade e a vontade de falarem com os pais para solicitar apoio, pois são sabedores que estes adoptarão uma postura instrutiva e construtiva e não contribuirão para que a situação se agrave.

Termina, alertando (Coloroso, 2003: 145-146) os pais para os cinco comportamentos que não devem adoptar, e que passaremos a referir:

1. Não tentar minimizar, explicar ou justificar o comportamento do *bully*;
2. Não tentar resolver o problema na vez do filho e de forma precipitada;
3. Não aconselhar o filho a evitar o agressor;
4. Não aconselhar o filho a ripostar à agressão; e
5. Não confrontar directamente o jovem agressor, ou a sua família.

5. Consequências do *bullying*

As consequências mais imediatas e mais gravosas atingem naturalmente o jovem admoestado no momento da agressão. Por mais rápida que seja a investida do *bully*, esse instante parece durar uma eternidade para a vítima. Para além das mazelas de ordem física, as sequelas mais marcantes acabam por ser as psicológicas. Mellor (1997: 2) relembra que o mais importante num ataque deste tipo não reside na acção propriamente dita, mas sim no seu efeito sobre a vítima, avisando que não deve ser subestimado o medo (terror) que uma criança, ou jovem, sente no momento da agressão e nos que se seguem.

Subsistem, portanto, em primeiro lugar, efeitos a curto prazo nas vítimas, que, como iremos analisar seguidamente, podem traduzir-se na dor física ou na humilhação. Caso a situação perdure e volte a acontecer com regularidade, o jovem passará a sentir-se infeliz, destruído e confuso. Seguir-se-ão momentos de grande ansiedade e de insegurança, levando a que sua auto-estima se degrade progressivamente. O rendimento escolar pode, igualmente, ser irremediavelmente afectado, pois o gosto pela escola e os níveis de concentração da vítima baixam consideravelmente; em casos mais graves, estão criadas as condições favoráveis ao absentismo e, por conseguinte, ao abandono escolar, pois deixa de existir a mínima motivação para frequentar o estabelecimento de ensino.

Para além das marcas deixadas no imediato, o *bullying* pode provocar efeitos perversos a longo prazo, comprometendo a vida do jovem vítima para além do seu percurso escolar. Os estudos comprovam que muitos destes jovens padecerão de depressão e de uma baixa auto-estima na sua vida adulta, reduzindo, assim, a sua qualidade de vida como homens e mulheres.

Os próprios agressores – *bullies* – acabam como vítimas do seu própria comportamento na medida em que reúnem fortes probabilidades de virem a envolver-se, no futuro, em comportamentos anti-sociais e delinquentes (vandalismo, furtos, uso de substâncias ilícitas...) Alguns estudos revelam que jovens alunos que tenham sido identificados como *bullies* entre os 6º e 9º anos de escolaridade vieram a ser condenados criminalmente aos 24 anos de idade pelo menos uma vez.

Finalmente, devemos salientar as consequências negativas que se repercutem no ‘clima de escola’, pois existe uma relação forte entre os níveis de *bullying* dentro da sala de aula e nos restantes espaços, em geral, com um melhor ou pior ‘ambiente’ do

estabelecimento de ensino. Numa escola com elevados índices de agressão e de vitimação, os seus utilizadores (alunos, professores, não docentes) sentir-se-ão menos seguros e menos satisfeitos, o que originará, por sua vez, um decréscimo de motivação e de produtividade e um aumento dos níveis de absentismo.

5.1. Para a vítima

Como já tivemos oportunidade de sublinhar, a vertente mais dramática deste tipo de manifestação de violência reside, no nosso entender, nas marcas que o *bullying* provoca nas suas vítimas: agredidos, agressores, assistentes, famílias, escola e sociedade.

De acordo com Martínez (2002: 20) é para a vítima que podem resultar as consequências mais nefastas do *bullying*, já que pode conduzir a insucesso e dificuldades escolares, níveis altos e contínuos de ansiedade e mais concretamente ansiedade antecipatória, insatisfação, falta de vontade de ir à escola, riscos físicos...”.

Segundo Formosinho & Simões (2001: 73 e 74) o *bullying* poderá conduzir a uma acentuação gradual dos sentimentos de culpa e do isolamento social da vítima, “podendo até verificar-se um processo de dissociação com o grupo”. Para além disto, em “certos casos, os sentimentos vivenciados pela vítima podem desmotivá-la dos estudos e, por conseguinte, ter efeitos negativos ao nível do seu rendimento escolar. É claro que, nestes casos, os sentimentos de culpa se agravam ainda mais, podendo conduzir à depressão” (Formosinho & Simões, 2001: 74). Smith (s/d: 12) sublinha, por outro lado, que as vítimas podem manifestar relutância em frequentar a escola, elevando, portanto, os níveis de falta de assiduidade; apresentam índices maiores de ansiedade e de insegurança; têm poucos amigos, o que os torna mais infelizes e mais solitários; sofrem de uma baixa auto-estima. Em casos mais extremos, Smith (s/d: 12) alerta para situações de depressão e de falta de confiança na vida adulta. O *bullying* pode ainda culminar em suicídio – *bullycide*.

Pereira (1997: 27-28) realça como principais consequências para a(s) vítima(s) “as vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; a perda da autoconfiança e confiança nos outros, falta de autoestima e autoconceito negativo e depreciativo; a vadiagem; a falta de concentração; a morte nos casos mais graves (muitas vezes suicídio

ou vítima de homicídio); e, ainda, as dificuldades de ajustamento na adolescência e na vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas.”

5.2. Para o agressor

Martínez (2002: 21) indica que o agressor também está sujeito a consequências indesejadas e que o seu comportamento com os colegas pode supor para o agressor uma aprendizagem sobre como conseguir atingir os seus objectivos e, devido a isso, constituir uma antecâmara da conduta delinquente. A conduta do agressor acarreta um reforço do acto agressivo e violento como algo bom e desejável e, por outro lado, constitui-se como método para obter e manter um estatuto no grupo, uma forma de reconhecimento social por parte dos colegas (Martínez, 2002: 21). Se os agressores aprendem que essa é a forma de estabelecer vínculos sociais, generalizarão essas actuações a outros grupos em que se integrem, onde continuarão a revelar-se aborrecidos (Martínez, 2002: 21). Os agressores poderão, inclusivamente, ao encetarem uma relação amorosa, estender essas formas de domínio e submissão do outro à convivência doméstica (Martínez, 2002: 21).

Pereira (1997: 27-28) destaca como consequências para o(s) agressor(es) “as vidas destruídas; a crença na força para solução dos seus problemas; a dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm compreendendo as dificuldades na inserção social; os problemas de relacionamento afectivo e social; e, por último, a incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais.”

5.3. Para os bystanders

Os *bystanders* também não ficam ilesos em relação às situações de *bullying* e estas podem significar para eles uma aprendizagem sobre como comportar-se quando confrontados com situações injustas e um reforço para posturas individualistas e egoístas e, o que é mais perigoso, um escarapate para valorizar a conduta agressiva como importante e respeitável (Martínez, 2002: 21). Assinala-se como consequência para os espectadores a dessensibilização que se produz em relação ao sofrimento de terceiros à medida que se vão

contemplando acções repetidas de agressão nas quais não são capazes de intervir para as evitar (Martínez, 2002: 21). Por outro lado, também se indica que, embora o espectador não experiencie a ansiedade que a vítima do agressor sente, em alguns casos poderá sentir-se indefeso como a vítima (Martínez, 2002: 21).

6. Locais onde ocorre o *bullying*

No contexto escolar propriamente dito, e a partir das diversas investigações levadas a cabo, encontram-se assinalados alguns locais onde o fenómeno de *bullying* parece ocorrer com maior frequência. Assim, em geral, o *bullying* acontece com alguma recorrência em locais onde a vigilância dos adultos é inexistente, intermitente ou escassa. Este será o caso concreto do recreio da escola, assinalado como sendo o espaço de maior risco para os alunos. Sharp & Smith (1995: 3) referem, a este propósito, que “nas escolas primárias três quartos dos alunos que são alvo de *bullying* no recreio o são durante os intervalos ou à hora de almoço”. Nas escolas secundárias, o *bullying* pode acontecer nos recreios, noutros espaços exteriores, nos corredores, nas casas de banho, junto dos cacifos ou no refeitório. Thompson e outros (2003: 134), por sua vez, confirmam que “a maior parte do *bullying* acontece fora da sala de aula, longe dos olhares dos adultos”, podendo ocorrer em locais tão díspares como no percurso entre a mudança de sala de aulas, nos corredores, junto dos cacifos, nas casas de banho ou na fila de espera para almoçar.

6.1. O recreio e sala de aula

Já vimos em passagens anteriores do nosso trabalho que o recreio (ou os campos de jogos e outros espaços exteriores) e a sala de aula aparecem como os palcos privilegiados para a ocorrência de episódios de *bullying*.

Num estudo exploratório levado a cabo em dez escolas secundárias da Escócia, entre Fevereiro e Março de 1989, Mellor (1997: 6) verificou que “o local mais usual onde

o *bullying* assumia maior relevância, segundo os alunos vitimados, era o recreio (44%), seguindo-se a sala de aula (28%).”

Em Itália, Fonzi e outros, em 1993, numa investigação em que foram aplicados questionários a 784 alunos, de 8 a 14 anos de idade, de 5 escolas primárias e 4 preparatórias na cidade de Florença e a 595 alunos de 4 estabelecimentos de ensino primários e 4 preparatórios em Consenza (sul de Itália) verificaram a partir das respostas recolhidas que, para ambos os níveis de ensino, o local onde o *bullying* acontecia com maior frequência era a sala de aula com 57,2 e 51,9%, respectivamente.

Ortega & Mora-Merchan (1999: 164), noutro trabalho levado a cabo em cinco escolas secundárias da Andaluzia, identificaram igualmente a sala de aula e o recreio como os locais onde o *bullying* acontece com maior frequência.

Em Portugal, Pereira (1997: 178) identificou os recreios (78%) como locais de maior perigosidade para os alunos, seguindo-se a sala de aula com 33%, os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por fim, a cantina (6%).

Ao contrário do que acontece com a sala de aula, o risco associado a estes espaços advém da inexistência (ou insuficiência) de vigilância por parte dos adultos (professores, funcionários, pais). No caso específico dos recreios, ou dos restantes espaços exteriores, a má qualidade ou a preservação deficiente dos equipamentos, bem como a pouca funcionalidade dos espaços, podem acelerar o aparecimento de situações de agressão. A existência de poucos recreios ou campos de jogos em escolas sobrelotadas pode, também, favorecer até certo ponto o aparecimento de episódios de *bullying*. Boulton (1995: 103) sublinha que não estão suficientemente esclarecidos os motivos pelos quais a maior parte dos incidentes de *bullying* se verificam no recreio / campo de jogos, mas avança com algumas explicações. A principal diz respeito à sua fraca supervisão, mas adianta que mesmo que fossem colocados mais adultos no terreno continuariam a ser vitimados alunos sem que os professores ou os auxiliares se apercebessem dessas ocorrências.

Capítulo 3 - Estratégias de diagnóstico, de intervenção e de combate ao *bullying*

Neste capítulo, procuraremos reflectir, num primeiro momento, sobre os diversos instrumentos que podem ser utilizados, por investigadores ou por estabelecimentos de ensino, para avaliar a extensão, ou a gravidade, das situações de *bullying* em causa. Como iremos poder verificar, são várias as abordagens possíveis.

Sendo, como nos diz Mellor (1997: 11), prioritário para qualquer estabelecimento de ensino pôr fim a todo o tipo de incidentes de *bullying* numa fase embrionária, precavendo qualquer hipótese de eles voltarem a acontecer, procuraremos, igualmente, apresentar algumas das muitas estratégias de intervenção e de combate ao fenómeno. Muitas das abordagens que irão ser apresentadas manifestam um carácter preventivo por forma a que não seja prática das escolas apenas agir quando a situação assume contornos de extrema gravidade.

1. Métodos de diagnóstico de *bullying* nas escolas

Existem, como sublinha Pereira (1997: 30-31), “numerosas maneiras de avaliar a natureza e a extensão do *bullying* na escola”, acrescentando naturalmente que “todas elas têm vantagens e limitações.”

Uma dessas limitações, no caso concreto do *bullying*, reside no facto, como relembram Ortega e outros (2001: 1), de estarmos perante uma realidade que se desenvolve e se esconde “no mundo das relações estabelecidas entre jovens.” Thompson e outros (2003: 63), por sua vez, defendem que esta dificuldade advém, igualmente, do facto de muitos alunos não estarem dispostos a confessar abertamente comportamentos deste tipo por terem consciência de que se trata de actos condenados por terceiros.

Como vimos no Capítulo anterior, os agressores conseguem concretizar as suas investidas em locais como a sala de aula, onde se verifica a presença adulta. As vítimas, por seu turno, e por motivos que analisámos, escamoteiam e ocultam essas agressões dificultando, assim, o seu reparo.

Iremos, contudo, analisar nesta parte do nosso trabalho alguns dos muitos recursos disponíveis. A maior parte poderá ser utilizada de forma isolada, mas, em determinados contextos (tipo de estudo, tipo de escola, nível de ensino...), sugere-se o recurso a mais do que um dos métodos por forma a complementar e a validar a informação recolhida.

Por opção, tentaremos examinar com mais detalhe, no ponto 1.1., dois dos instrumentos mais utilizados no estudo do fenómeno do *bullying*. Um, o questionário criado por Olweus, pelo facto de servir de referência na maior parte dos estudos realizados a nível mundial; o segundo – o questionário *My Life in School Checklist* – pela sua originalidade e simplicidade.

1.1. Os questionários

Para Pardal & Correia (1995: 49), “o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”, resultado das vantagens que ele oferece. Desde logo, como indicam os mesmos autores, o questionário pode ser, sem o recurso a avultadas despesas, “administrado a uma amostra lata do universo, mesmo quando remetido pelo correio”, “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” e, para além do mais, “não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito.” (Pardal & Correia, 1995: 52) Como desvantagens mais evidentes, salientam-se o facto do questionário não ser “aplicável a analfabetos e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão das questões”, o facto de que “o inquirido pode ler todas as questões antes de responder, o que não é conveniente, e facilita a resposta em grupo, mormente se enviado pelo correio, perturbando a informação.” Por fim, refira-se que “o seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos.” (Pardal & Correia, 1995: 52)

Quivy & Campenhoudt (1995: 189), por sua vez, destacam como benefício do questionário “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”, bem como “o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método.” Como limitação apresentam, curiosamente, “o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo, a superficialidade das respostas, que não permitem a

análise de certos processos, a individualização dos entrevistados, que são considerados independente das suas redes de relações sociais e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.” Mencionam (Quivy & Campenhoudt, 1995: 190), para terminar, que “para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado.”

Ortega e outros (2001: 1) enfatizam o facto de os questionários, no caso concreto do *bullying*, poderem ser aplicados a um número significativo de alunos, facilitando a obtenção de uma quantidade alargada de informação sobre a natureza do fenómeno e a sua extensão num curto espaço de tempo. Destacam Ortega e outros (2001: 9-10), igualmente, o seu reduzido custo, se comparado com as entrevistas; a possibilidade de serem recolhidos dados em primeira-mão a partir das informações transmitidas pelos alunos; o seu carácter anónimo, potenciador da validade das respostas; a quantidade de informação fornecida acerca da natureza do *bullying*, bem como as relações sociais ou estratégias de intervenção; e a sua fácil aplicabilidade. Como constrangimentos da sua aplicação, Ortega e outros (2001: 9-10) anotam a dificuldade que existe na manutenção da consistência das respostas, sobretudo no caso dos alunos mais novos; a superficialidade da abordagem ao problema, que impede o aprofundamento de alguns pontos de análise (como a influência da família, os antecedentes ou os efeitos causados pelas agressões); e, finalmente, a impossibilidade de se conseguirem dados mais precisos sobre os acontecimentos passados vivenciados pelos alunos.

Existem diversos dispositivos – uns mais lúdicos, outros mais formais - ao dispor das escolas para que estas possam avaliar o grau de incidência de *bullying*. Os questionários são, como vimos, um dos instrumentos mais populares quando se trata de recolher informação, sendo que, no âmbito da temática que estamos a estudar, são duas as abordagens normalmente mais utilizadas pelas escolas – ou equipas de investigação.

A primeira abordagem – materializada no questionário “*My Life in School Checklist*” – consiste em fragmentar (diluir) o conceito de *bullying* num número diversificado de comportamentos sem proceder a uma alusão directa à carga negativa do vocábulo ‘*bullying*’. Ao procederem ao preenchimento da listagem apresentada no questionário, os alunos não se apercebem, pelo menos de imediato, que estão a dar informação relativa a

situações que integram o campo conceptual do *bullying*. Os respondentes são, de seguida, questionados sobre a frequência da ocorrência desses comportamentos em três categorias.

A segunda abordagem – popularizada através do ‘Questionário Bully / Vítima de Dan Olweus’ (*‘Dan Olweus Bully-Victim Questionnaire’*) – apresenta um instrumento que começa por pretender contextualizar os alunos na temática através da introdução explícita de uma definição do que é o *bullying* para depois os interrogar sobre a extensão dos episódios relatados. (Thompson e outros, 2003: 59)

Qualquer um dos dois questionários mencionados anteriormente apresenta a vantagem de poderem ser utilizados em versões adaptadas, tendo em conta os objectivos específicos pretendidos com a sua utilização, o perfil dos alunos que os irão preencher, ou até o tempo disponível para o fazer.

Os questionários têm sido utilizados para interpelar os alunos, por exemplo, sobre se já foram vítimas de *bullying*, se, por outro lado, já viram outro colega ser agredido ou, mesmo, se já tinham eles próprios acometido alguém. Permitem, portanto, a recolha de informação valiosa sobre o número de incidentes ocorridos para cada uma destas três situações.

Para além das duas versões sugeridas por Arora & Thompson e Olweus, mais ou menos estandardizadas, existe também a possibilidade de as escolas fazerem uso de questionários construídos por elas próprias para recolher informação preciosa sobre a frequência com que os alunos têm sido vítimas de *bullying* / ou agressores, as diferentes formas que esses comportamentos assumiram, o que sentiram, se contaram o sucedido a alguém ou sobre os locais onde ocorrem esses episódios.

Para Sharp e outros (1995: 13), a opção por esta terceira modalidade pode ser vantajosa na medida em que os responsáveis escolares podem ficar a saber qual é o estado de espírito dos alunos em relação aos comportamentos de *bullying*, se costumam falar com alguém sobre esta problemática, o número de situações em que agrediram terceiros, o local ou locais onde ele acontece com mais frequência ou, até, se alguma medida está a ser tomada para prevenir a sua ocorrência.”

Podem, ainda, ser realçadas, ainda na perspectiva dos mesmos autores (Sharp e outros, 1995: 13) outras potencialidades, tais como o facto de os “alunos poderem ser directamente envolvidos na construção e aplicação do questionário, bem como na análise

dos resultados” ou mesmo a possibilidade de “o questionário poder ser adaptado às necessidades específicas de uma escola.

Contudo, esta opção pode não ser a melhor estratégia pois, ainda segundo Sharp e outros (1995: 13):

- torna-se necessário aplicar o questionário e testá-lo para nos assegurarmos de que o mesmo é fiável;

- torna-se difícil comparar os resultados ‘do nosso questionário’ com os resultados obtidos por outros; e

- a análise dos resultados pode demorar demasiado tempo.

Sharp e outros (1995: 7) chamam também a nossa atenção para o facto de que quando se trata de recolher informação sobre a temática do *bullying*, os “questionários são adequados para a maior parte dos alunos, mas são discriminatórios para os alunos com mais dificuldades para ler.”

Ortega e outros (2001: 3-4), num trabalho⁷ em que analisam comparativamente os inquéritos por questionário mais utilizados no estudo da problemática do *bullying*, elencam e descrevem, com pormenor, as categorias usadas recorrentemente nesses instrumentos. Estas podem compreender a identificação de alunos vitimados e do(s) agressor(es) (o próprio respondente ou algum colega da turma), os tipos de *bullying* (directo e indirecto), os locais de maior risco, a estrutura do grupo de *bullies* (número, sexo, idade e ano de escolaridade do agressor), a atitude face ao *bullying*, a família, as relações sociais do inquirido (número de amigos), a escola (o ambiente do estabelecimento de ensino, a relação com os professores), as formas de intervenção levadas a cabo por professores, colegas ou família, a comunicação de situações de agressões (a colegas, professores ou família), os sentimentos vividos face a situações ofensivas, as estratégias utilizadas como resposta a essas situações ou, até, a identificação de causas para a ocorrência de episódios de *bullying*.

No que diz respeito à extensão destes questionários, Ortega e outros (2001: 7-8) sublinham que o número de questões, por exemplo, assume alguma relevância, pois consideram que instrumentos extensos, contendo uma quantidade ampla de itens, condicionam os níveis de concentração dos alunos, comprometendo, desta forma, a

⁷ Ver Ortega, R., Mora-Merchán, J.A., Singer, M., Smith, P.K., Pereira, B. & Menesini, E. (2001). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying*. Seville: TMR Network Project

consistência das respostas dadas. Indicam, portanto, que um questionário não deverá ultrapassar as 30 questões.

1.1.1. O Questionário ‘My life in school checklist’

1.1.1.1. Descrição do questionário

Este questionário foi, como já mencionámos, construído por Tina Arora e David Thompson em 1987 - resultando, de acordo com Ramirez (2001: 127), de uma adaptação do que Dan Olweus utilizara - com o intento de “fornecer informação sobre a frequência com que os alunos têm sido alvo de diferentes comportamentos de *bullying*.” (Thompson e outros, 2003: 60) Trata-se de um instrumento com uma estrutura simples, tanto para quem o preenche (alunos), como para os adultos que irão proceder à sua aplicação e, posteriormente, à análise da informação. Outra das suas características interessantes reside no facto de que, dada a sua simplicidade, pode ser facilmente adaptado, como já vimos anteriormente, e aplicado de acordo com as necessidades específicas dos alunos ou das escolas.

A *checklist* é composta por um total de quarenta questões (denominadas itens) que materializam situações que eventualmente poderão ter acontecido, com maior ou menor frequência, ‘na vida dos alunos na escola’ na semana que antecede o seu preenchimento. Para cada uma das quarenta acções, os alunos respondentes devem apenas assinalar uma das seguintes três opções: “nunca”, “uma vez” ou “mais do que uma vez”.

Cerca de metade dos quarenta itens reportam-se a situações agradáveis (Por exemplo: “Esta semana na escola, um colega da minha turma”... “disse-me uma coisa simpática”, “sorriu para mim” ou “fez-me sentir bem comigo mesmo”) ou neutras (“falou comigo sobre moda”, “conversou comigo sobre televisão”) e a outra metade refere-se a aspectos mais desagradáveis (“chamou-me nomes”, “tentou meter-me medo” ou “tentou magoar-me”). Esta mescla, segundo os autores do questionário, foi deliberada pois tem o intuito de desconcentrar as atenções dos alunos da carga negativa sugerida pelo termo *bullying*. Por outro lado, evita-se uma certa confusão, ou complexidade, por parte dos alunos, que pode resultar das diferentes definições, ou percepções, que eles têm dos comportamentos que se podem identificar como sendo *bullying*.

Para além das vantagens que já foram mencionadas nos parágrafos anteriores, o Questionário ‘*My life in school checklist*’ pode ainda ser facilmente traduzido para outras línguas, utilizado em qualquer país do mundo e permite à escola ou professor aplicarem-no sem grande desperdício de tempo.

1.1.1.2. Características da checklist

Esta ferramenta apresenta as três seguintes características que, conjugadas, o diferenciam de outros questionários empregues para estudar esta temática, nomeadamente o Questionário de Dan Olweus.

Em primeiro lugar, como já pudemos observar, temos que realçar a sua flexibilidade – ou mesmo ecletismo –, pois trata-se de um questionário existente em diversas versões, podendo, por conseguinte, ser adaptado à realidade específica de cada escola e de cada turma. As diferenças podem resultar, por exemplo, da introdução (substituição) de alguns dos itens, da adaptação linguística à faixa etária dos respondentes ou do facto de se pedir aos alunos para se identificarem através do registo do seu nome. Relativamente a esta questão, Thompson e outros (2003: 185) acreditam, a partir dos resultados já obtidos em estudos realizados, que “um questionário anónimo permitirá obter informação acrescida sobre os incidentes mais negativos que terão acontecido aos alunos na medida em que muitas crianças e jovens mostram algumas relutância em admitir que terão estado envolvidos em tais situações se forem obrigados a revelar a sua identidade.”

A segunda característica assenta no facto de que, contrariamente ao que acontece com o Questionário Anti-bullying de Dan Olweus, a *checklist* possibilita, segundo os seus autores, uma abordagem indirecta, mas mais precisa, de medir o *bullying* numa turma ou numa escola. O questionário de Olweus, como vimos, abre, de forma quase abrupta, com uma referência e definição de “*bullying*” por forma a “contextualizar” (enquadrar) os alunos antes de estes iniciarem o seu preenchimento, mas no instrumento de Arora & Thompson evita-se qualquer tipo de abordagem directa, em que, por exemplo, se pergunta ao aluno se este está a ser vítima de *bullying*.

Na perspectiva destes autores (2003: 185), a utilização explícita do termo “*bullying*” pode dificultar a recolha de informação na medida em que:

- existem diversos tipos de *bullying* e, conseqüentemente, uma resposta a uma questão semelhante à que referimos anteriormente não fornecerá informação exacta sobre o que estará, de facto, a acontecer ao aluno;

- muitas pessoas, incluindo as crianças, utilizam definições divergentes de *bullying*, sendo que se torna problemático saber o que realmente querem dizer quando confirmam que estão a “ser vítimas de *bullying*”. Perante um mesmo acontecimento, dois alunos podem ter percepções divergentes relativamente à sua gravidade;

- o termo *bullying* pode suscitar reacções emotivas por parte dos jovens, pelo que as respostas dadas podem não fornecer respostas fiáveis a uma questão directa; e

- ao longo de um programa de intervenção que visa discutir o *bullying* de forma aberta, os alunos tornam-se mais capazes de identificar outras formas de manifestação de comportamentos de *bullying* que não apenas aquela(s) que aparece(m) na definição apresentada. Se, após a realização do programa, simplesmente se perguntar aos alunos se foram vítimas de *bullying*, eles irão utilizar os conhecimentos entretanto adquiridos para relatar um número maior de incidentes como sendo “*bullying*”, o que, se tivermos em mente as respostas dadas no primeiro questionário, levará a que os resultados deste segundo inquérito serão provavelmente enviesados.

Por fim, temos como terceira particularidade deste questionário o facto de o mesmo delimitar temporalmente a referência aos factos ocorridos, na medida em que se reporta a um passado próximo, ou seja à semana anterior ao seu preenchimento. Desta forma, ao solicitar-se aos alunos que estes relembrem e respondam a situações que tiveram lugar durante os sete (cinco) dias que antecederam o seu preenchimento, pretende-se que as respostas sejam o mais verosímeis possível. Episódios que tenham acontecido para além daquele horizonte temporal, são facilmente esquecidos e deturpados, podendo levar os respondentes a omitir episódios ocorridos, por um lado, e originar equívocos, por outro, afastando os resultados do rigor pretendido.

1.1.1.3. Informação resultante da aplicação do questionário

O questionário *My life in school checklist* permite ao professor, ou aos responsáveis escolares, recolher informação diversificada. Assim, quem aplica o questionário pode obter a seguinte informação:

- o Índice de Bullying (*'Bullying Index'*)
- o Índice Geral de Agressão (*'General Aggression Index'*)
- um retrato abrangente da Vida na Escola (*'Life in School'*)
- uma forma de identificar alunos vítimas de *bullying*
- outro tipo de informação que seja pretendida (através do recurso a questões próprias)

O Índice de *Bullying* (*"Bullying Index"*) possibilita uma medição dos níveis de comportamentos agressivos existentes nas relações dos elementos da turma ou da escola. Como vimos anteriormente, aquando da enumeração das características singulares da *My Life in School Checklist*, e apesar de não constar uma alusão directa ao vocábulo *bullying* neste questionário, os resultados extraídos das respostas podem fornecer à escola, ou ao professor, mediante a aplicação de uma fórmula bastante simples, dados preciosos sobre este tipo de comportamento, nomeadamente um retrato mais pormenorizado (específico) do número de ocorrências, o tipo de agressão ou o sexo do jovem agredido.

Para obter estes dados, o professor, ou o responsável pelo projecto, deverá calcular o denominado "Índice de *Bullying*" (*'Bullying Index'*). O principal objectivo deste dispositivo é, na perspectiva Thompson e outros, (2003: 187), o de "ser usado como 'instrumento de medição' que pode ser utilizado na fase inicial da implementação do programa de intervenção e, num momento posterior, para descobrir se as estratégias *anti-bullying* estão a surtir efeito."

Ainda segundo Thompson e outros (2003: 60-61) o "Índice de *Bullying*" resulta da análise das respostas "que indicam que um jovem tem sido alvo de determinados comportamentos (agressões) 'mais do que uma vez' ao longo da semana que antecede o preenchimento do inquérito."

Na versão original do questionário destinada a estudantes do ensino secundário (a outra destina-se a alunos mais novos), existem seis itens que são identificados, tanto por professores como por alunos, como sendo manifestações típicas de *bullying*. Deste modo,

qualquer aluno que assinale nas suas respostas os itens número 4 (“Tentou dar-me um pontapé”), 9 (“Ameaçou magoar-me”), 11 (“Tentou obrigar-me a dar-lhe dinheiro”), 25 (“Tentou magoar-me”), 38 (“Tentou estragar uma coisa que era minha”) e 40 (“Tentou bater-me”) no campo de “mais do que uma vez” encontrar-se-á numa situação de risco. (Sharp e outros, 1995: 12) O denominador comum aos itens assinalados reside na violência física, maior ou menor, explicitamente existente em cada um dos actos. Se, entretanto, houver interesse por parte do professor em saber quem são os alunos que estão a ser vítimas deste tipo de agressão, deverá ser solicitado que sejam colocados os nomes na folha de resposta. Esta exigência, como já vimos, pode inibir alguns alunos, levando-os a não serem totalmente sinceros nas suas respostas.

Allan Beane (2006: 35), por sua vez, sugere que “se o professor quiser ter uma noção dos níveis de *bullying* que ocorrem entre as meninas, deve, então, prestar uma atenção especial às seguintes respostas da *checklist*: número 2 (“Chamou-me nomes”), 7 (“Gozou-me porque sou diferente”), 23 (“Tentou meter-me em apuros”), 36 (“Riu-se de mim”), 37 (“Disse que ia fazer queixa de mim”) e 39 (“Contou uma mentira sobre mim”).

Thompson e outros (2003: 188) acrescentam que alguns estudos realizados concluíram que dois terços dos alunos que assinalam a coluna “mais do que uma vez” em qualquer um dos seis itens assinalados supra irão admitir que foram vítimas de *bullying*.

Para calcular as percentagens de *bullying* relativas ao “Índice de *Bullying*”, o professor ou administrador do questionário deve seguir os seguintes passos:

- primeiramente, para cada um dos seis itens, contar o número de vezes em que foi assinalada a coluna “mais do que uma vez”. Deve ser seguido este procedimento para cada um dos campos (Itens número 5, 9, 11, 25, 38 e 40);

- em segundo lugar, dividir os resultados de cada item (respostas com “mais do que uma vez”) pelo número de *checklists* preenchidos. Multiplicar, agora, o resultado obtido por 100 para obter a percentagem de respostas dos alunos para cada item. (Exemplo: numa turma de 28 alunos, 4 responderam “mais do que uma vez” ao item número 4. Assim, $4 / 28 = 0.1428571 \times 100 = 14.28\%$);

- o terceiro passo consiste em adicionar as seis percentagens obtidas para cada um dos seis itens; e

- finalmente, dividir este número por 6, devendo ser utilizadas duas casas decimais. (Thompson e outros, 2003: 187)

O resultado obtido no final destes quatro passos resultará na obtenção do Índice de *Bullying* da turma, ou da escola e “o professor fica, deste modo, com uma ideia do número de alunos que estão a ser vítimas de bullying, ou que estão em risco de o ser” (Beane, 2006: 35)

Partindo dos cálculos executados nos passos 1 e 2 do Índice de *Bullying*, e para chegar ao Índice Geral de Agressão (*General Aggression Index*), deverá proceder-se da seguinte forma:

- para cada um dos seis itens já referidos (5, 9, 11, 25, 38 e 40), contar o número de vezes (por item) em que foi assinalada como resposta “uma vez”;
- dividir os resultados de cada item pelo número de *checklists* preenchidos, obtendo-se, portanto, a percentagem de respostas dadas;
- proceder à soma das doze percentagens (estas mais as do exercício feito para o Índice de *Bullying*); e, por fim
- dividir este número por doze para obter o Índice Geral de Agressão.

Os dois índices aqui apresentados fornecem dados estatísticos preciosos que, utilizados periodicamente e em contextos semelhantes, podem permitir análises comparativas interessantes sobre a evolução destes fenómenos dentro duma escola, nomeadamente no que diz respeito ao êxito da implementação de políticas e de programas de combate / prevenção do *bullying*.

O questionário *My Life in School* permite a obtenção de informação complementar através do recurso a questões próprias. Assim, o professor pode interrogar o aluno sobre a idade do agressor, o seu sexo, o local onde terá ocorrido a agressão, saber se o sucedido foi relatado a alguém e se obteve ajuda.

Dependendo dos objectivos que pretendemos alcançar, da informação que desejamos recolher relativamente aos comportamentos dos nossos alunos e às relações existentes entre eles, o questionário *My Life in School* pode ser manuseado da forma mais adequada por parte do professor ou da escola. Desde que correcta e seriamente aplicado, este instrumento poderá fornecer dados valiosos no sentido de poderem ser prevenidos e combatidos determinados comportamentos e problemas no seio da turma ou do estabelecimento de ensino.

1.1.1.4. Cuidados a ter na aplicação do questionário

A aplicação do questionário deve ser feita tendo em atenção alguns pormenores fundamentais. Em primeiro lugar, dado que os alunos têm de completá-lo a partir das experiências vivenciadas na semana anterior ao seu preenchimento, tal deverá, portanto, ser feito preferencialmente numa sexta ou quinta-feira.

Dada, ainda, a seriedade de que se reveste esta temática, por um lado, e atendendo à necessidade de obter informação válida e fidedigna a partir das respostas dadas pelos alunos, por outro, Thompson e outros (2003: 188) considera que “a situação ideal para a aplicação do questionário será em condições semelhantes àsquelas que ocorrem em situação de exame.” Deste modo, os alunos terão o ambiente ideal, com o silêncio necessário para reflectirem, evitando qualquer tipo de distração que possa distorcer as respostas dadas. Os respondentes poderão, portanto, concentrar-se naquilo que foi a sua relação com os colegas nessa semana na escola, recordando, assim, mais fielmente os episódios em que estiveram envolvidos com os colegas.

Outro aspecto a salientar tem a ver com a importância que deve ser dada pelo professor na explicação a dar aos alunos sobre os motivos pelos quais eles terão que responder ao questionário. Trata-se de um passo de extrema importância para o êxito da aplicação do questionário, na medida em que o professor reforça junto dos seus alunos a seriedade que deve ser dada ao seu preenchimento, consegue criar um clima de maior motivação e, finalmente, esclarece, de imediato, qualquer dúvida que possa surgir, nomeadamente no que diz respeito ao modo como eles devem responder às questões. Recordando o que já foi mencionado anteriormente, tal não significa que, neste momento, o professor irá dizer aos alunos que se trata de um inquérito sobre *bullying*.

À semelhança do que sucede com a realização dum exame, os respondentes devem efectuar o preenchimento do questionário individualmente, devendo cada um ter o máximo de privacidade para trabalhar. Não deverá, portanto, existir qualquer tipo de troca de impressões entre alunos, ou mesmo brincadeiras, enquanto estiver a decorrer a actividade.

Thompson e outros (2003: 188) chamam, ainda, a nossa atenção para o facto de ser extremamente importante manter as circunstâncias em que é aplicado o questionário, sobretudo quando pretendemos que os resultados da *checklist* sejam futuramente utilizados para estabelecer termos de comparação dentro da turma, entre grupos da escola, ou mesmo para proceder a uma aferição anual ao nível da escola no seu todo. Portanto, todos os

passos devem ser reproduzidos da mesma forma, ou seja, desde o dia da semana para a sua aplicação, a forma como as instruções são transmitidas e o ambiente em que decorre o seu preenchimento. Se não for prestada a devida atenção aos cuidados anteriormente enunciados, as possíveis variações nos resultados poderão advir de outros factores que não as agressões a que os alunos estão de facto sujeitos. Estes cuidados permitirão verificar se os níveis de *bullying* estão efectivamente a descer e servirão, por outro lado, como barómetro dos tipos de relacionamento entre os alunos.

1.1.2. O Questionário Dan Olweus

No domínio do *bullying*, como realçam explicitamente Ortega e outros (2001: 1), uma das ferramentas de recolha de informação mais utilizadas mais populares e mais comercializadas é o questionário desenvolvido pelo norueguês Dan Olweus. De forma muito abreviada, podemos assinalar que o “Questionário Dan Olweus” (“Dan Olweus’ Questionnaire”) – “permite traçar a natureza e a extensão do *bullying* ao longo do período escolar anterior de acordo com a turma, ano e género e permite às escolas compararem-se com outras.” (Smith, s/d: 18)

Segundo o próprio Olweus (2005: 67), “o questionário contém informação respeitante à extensão dos problemas de *bullying* na escola, à frequência com a qual os docentes intervêm e falam com os seus alunos envolvidos nas agressões e ao nível de atenção que os encarregados de educação têm relativamente ao comportamento dos seus educandos e das suas experiências na escola.”

Como já vimos, uma definição de *bullying* introduz o questionário – “*O bullying acontece quando uma pessoa mais forte ou mais poderosa magoa ou assusta outra pessoa mais pequena ou mais fraca, deliberada (de propósito) e repetidamente (muitas vezes).*”

O questionário, preenchido sob anonimato, tem sido utilizado e adaptado por investigadores, ou escolas, um pouco por todo o mundo. De acordo com Pereira (1997: 32), na sua versão original o questionário apresenta “25 questões de escolha múltipla à criança, sendo algumas relativas a um período de tempo de 3 meses, o período ou trimestre” ao mesmo tempo que se focaliza nas seguintes áreas: “a) sócio-demográficas; b) sobre a amizade; c) sobre a vitimação; e d) sobre a agressão.” Refere, ainda, que as

questões se centram na recolha da seguinte informação: “a frequência da vitimação; as formas de comportamento agressivo; os locais de ocorrência; quem são os agressores; se os professores ou os colegas tentam impedir o bullying; se os professores e os pais são informados da ocorrência de bullying e a frequência com que agredem os colegas.” Quanto à sua extensão, refira-se que a versão revista do questionário apresenta um número maior de questões – 40.

Os alunos, de acordo com Sharp e outros (1995: 8), devem responder a questões relacionadas com a idade, o sexo, o ano de escolaridade, os espaços da escola onde ocorre o bullying, se partilham o que lhes aconteceu com terceiros e, finalmente, o que sentem relativamente a estes tipos de comportamentos agressivos.

Os dados recolhidos a partir da implementação deste questionário têm fornecido informação importante sobre a ocorrência do *bullying* nas escolas e, por outro lado, funcionado como um auxiliar precioso na planificação das intervenções e, por fim, na avaliação continuada da sua implementação.

Thompson e outros (2003: 60) referem que o questionário tem sido aplicado e adaptado em muitos países e que, no que diz respeito aos resultados, têm-se constatado diferenças assinaláveis de um contexto para o outro. Apresentam, a título de exemplo, o estudo desenvolvido por Whitney & Smith no mesmo ano – 1993 – em que Olweus também aplicou o seu questionário. Olweus envolveu 42 324 rapazes e 40 887 raparigas (entre os 5 e os 16 anos de idade) na sua investigação, tendo verificado que 3% dos jovens mencionaram ser alvo de agressões uma vez por semana, enquanto que 7-8% eram-no ‘de vez em quando’. Dos 6000 alunos (entre os 8 e os 16 anos) auscultados por Whitney & Smith, entre 2 e 7% responderam ser vítimas de *bullying* pelo menos uma vez por semana, entre 6 e 15% ‘de vez em quando’. Estes indicadores são, segundo Thompson e outros (2003: 60) ainda mais elevados no estudo realizado na Austrália por Rigby (1996), onde o grupo de alunos entre os 9 e os 17 anos referiu, em 16,9% dos casos, ser alvo das ofensas dos *bullies* uma vez por semana. Ainda outro estudo, da autoria de Bantley and Li (1995), no Canadá, mostrou uma incidência mais elevada, de 21,3%, no número de situações.

Se compararmos a *checklist My Life in School* com este instrumento, poderemos constatar que este último apresenta um grau de exigência e complexidade maior, atendendo aos seguintes aspectos: a referência, logo de início, ao *bullying* (e consequente definição) poderá condicionar as respostas dos alunos; ou a sua extensão (segundo orientações do seu

autor, deverá ser concedido aos alunos um período de cerca de sessenta minutos para o seu preenchimento).

Outro dos constrangimentos poderá estar no facto de haver uma delimitação temporal demasiado extensa relativamente às experiências vividas pelos alunos; ou seja, poderá tornar-se difícil para os alunos responderem com precisão e fiabilidade sobre episódios que terão ocorrido (ou não) há 60 ou 90 dias.

1.2. As entrevistas

De acordo com Pardal & Correia (1995: 64), como “técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social, a entrevista tem sobre o questionário algumas vantagens; mas, relativamente ao mesmo, sofre, por outro lado, algumas limitações.” Salientam, portanto, a possibilidade de “obtenção de uma informação mais rica” e a não exigência de “um informante alfabetizado”. As desvantagens reportam-se à “limitação de recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos.”

Quivy & Campenhoudt (1995: 194), por sua vez, focam, pela positiva, “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”, bem como “a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” Em contraste, relembram que “a flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas” ou, ainda, que “outros podem pensar que esta relativa flexibilidade os autoriza a conversarem de qualquer maneira com os interlocutores.” Acrescentam, também, que, “ao contrário, por exemplo, dos inquéritos por questionário, os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular.”

Bell (2004: 137) destaca como principal vantagem da entrevista o seu carácter adaptativo já que, recorrendo a esta técnica, “um investigador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer.” Aponta, no entanto, como principais contrariedades a sua

morosidade, a sua subjectividade e a sua exigência, sobretudo no que diz respeito à análise das respostas.

Sharp e outros (1995: 16) também avaliam a utilidade das entrevistas na recolha de informação, sobretudo no que diz respeito ao estudo do *bullying*. Apresentam como principais vantagens, desde logo, o seu carácter flexível, a possibilidade de se recolher informação mais rica e detalhada, a oportunidade criada para envolver no estudo alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas ou severas ou a percepção mais clara que os alunos podem ter, no caso das entrevistas colectivas, dos efeitos provocados pelo *bullying* nos colegas, levando-os, desta forma, a assumirem uma postura mais activa e determinada. Como constrangimentos, acreditam que os alunos podem não transmitir um testemunho totalmente honesto das suas experiências e sublinham a morosidade da sua realização, sobretudo tratando-se de entrevistas individuais.

Ramirez (2001: 131-132) alerta para a necessidade de serem seguidos determinados procedimentos aquando da realização da entrevista visto que “a relação entre o entrevistador e o aluno pode afectar a veracidade das respostas”. As entrevistas devem, por exemplo, efectuar-se num lugar privado, evitando-se, assim, ruídos externos à conversa que possam desconcentrar cada uma das partes ou que contribuam para que, sobretudo, o entrevistado se sinta inibido de responder a determinada questão por pensar que poderá ser escutado por terceiros. Outra preocupação que o entrevistador deverá ter em mente é a de procurar que o seu interlocutor se sinta relativamente confortável, podendo, para tal, “explicar o porquê da entrevista.” Ao longo da conversa, deverá prestar-se atenção a eventuais sinais de cansaço que poderão condicionar a qualidade das respostas dadas. No caso particular do *bullying*, as entrevistas deverão evitar a transmissão de qualquer tipo de sentimentos de culpabilidade e, tratando-se de um aluno vítima de agressões, “não lhe pedir que repita as alcunhas ou histórias desagradáveis que contam a seu respeito.”

A este propósito, Pereira (1997: 30-31) frisa a necessidade que a criança tem em “acreditar no entrevistador e na confidencialidade da informação que dá”, lembrando (Pereira, 1997: 144) que uma “criança que no dia da entrevista foi sujeita ao *bullying* vai certamente apresentar uma visão mais pessimista, do que se na semana anterior à passagem do questionário, não tivesse sofrido nenhuma agressão.” Citando Ahmad & Smith (1990), salienta que “uma criança seriamente vitimada tem maior dificuldade em assumir tal facto, numa entrevista (na presença de um adulto), do que em questionários anónimos.”

1.3. A observação directa

A observação directa representa, segundo Pardal & Correia (1995: 49), “a mais antiga das técnicas de recolha de dados”, tendo “como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores.” (Pardal & Correia, 1995: 50)

Quivy & Campenhoudt (1995: 199) sintetizam as principais potencialidades e desvantagens da opção por esta técnica. A observação directa facilita “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem”, possibilita “a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo” e faculta “a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo.” Como limitações à sua implementação, salientam “as dificuldades frequentemente encontradas para se ser aceite como observador pelos grupos em questão, o problema do registo, pois trata-se muitas vezes de uma tarefa muito pesada, devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotantes; e, por fim, o problema da interpretação das observações.” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 199)

Bell (2004: 161), por seu turno, considera que a observação directa não constitui uma opção fácil para o investigador na medida em que “o planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica.” No entanto, sublinha que a adopção desta técnica pode ser particularmente útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se.” (Bell, 2004: 162)

No que diz respeito aos instrumentos usualmente utilizados neste contexto, Pardal & Correia (1995: 51) relembram que “o observador de uma realidade tem à sua disposição um leque diversificado de meios, desde os mais modestos, como um caderno de notas, aos mais sofisticados, como a máquina de filmar”, como foi o caso do estudo realizado por Pepler, Craig e Roberts (1998), no Canadá, mencionado anteriormente no Capítulo 2.

Considerando os contratempos que a escolha desta técnica pode criar, existem poucos estudos que a utilizam. No caso do estudo de fenómenos relacionados com o *bullying*, Seixas (2005: 99) especifica as dificuldades que decorrem destas metodologias de observação, pois “nos espaços que se assumem como alvo de observação (como o recreio

ou o campo de jogos), o elevado número de alunos que, em simultâneo, o partilham e manifestam comportamentos passíveis de categorização, dificulta o registo de alguns desses comportamentos.” Acrescenta, ainda, que “existem ainda alguns comportamentos menos visíveis ou menos audíveis, que facilmente passam despercebidos ao observador, mas que nem por isso deixam de ser considerados como manifestações de *bullying* (entre eles, a coacção, a ameaça, os rumores ou a exclusão.”

Beatriz Pereira (1997: 144) refere também “a dificuldade em perceber a diferença entre lutar e *bullying* que não são sinónimos”, mas destaca positivamente o facto de a observação directa, com recurso a meios audiovisuais permitir “observar as crianças nas suas interacções sem serem intrusivas.”

1.4. Outras actividades

Para além das formas mais clássicas - e de carácter mais científico que acabámos de analisar - de se proceder à recolha de informação, existem outras actividades, menos formais e mais lúdicas, a que professores e investigadores têm recorrido, nomeadamente em contexto de sala de aula. O recurso a estas abordagens, sobretudo com alunos mais novos, justifica-se plenamente, pois a temática do *bullying* assume em alguns casos, e para alguns jovens em particular, contornos de extrema delicadeza. Ao utilizar algumas das actividades que de seguida se referem de forma resumida, o professor poderá obter informação que não conseguiria de outra forma. As actividades que passaremos a descrever sucintamente podem ser utilizadas por um director de turma, por exemplo, pois como aconselham Sharp e outros (1995: 18), “a maior parte destas actividades são aplicáveis numa pequena escala, mas impraticáveis quando reproduzidas ao nível da escola.”

1.4.1. O ‘Danger mapping’ e o ‘Mapping hotspots’

O *Danger Mapping* permite, de forma simples, “identificar locais de elevado risco.” Consiste, de acordo com Smith (s/d:18) e Thompson e outros (2003: 192), em “facultar /

entregar aos alunos uma planta das instalações da escola e pedir-lhes para assinalarem os locais onde o bullying ocorre.” Nesta actividade, os alunos podem sombrear com cor cinzenta as áreas consideradas de risco, ou seja os locais onde já assistiram, com alguma recorrência, a situações de agressão a colegas.

Uma variante deste último método de reconhecimento de espaços de risco – *‘map hotspots’* – consiste, igualmente, em utilizar “plantas das instalações da escola para assinalar com pontos coloridos os espaços onde ocorrem episódios de bullying e onde os alunos se sentem inseguros.” Podem ser utilizados “pontos verdes para assinalar áreas seguras, pontos vermelhos para zonas inseguras e pontos amarelos para espaços onde raramente sucedem incidentes problemáticos.” (www.teachernet.gov.uk)

Esta estratégia pode ajudar a direcção de um estabelecimento de ensino na implementação de actividades para resolver os problemas nas zonas mais problemáticas.

1.4.2. O uso de fotografias

Smith (s/d:18) sugere que o professor pode, também, socorrer-se de fotografias que retratam diversos locais da escola. Pode, por exemplo, pedir aos seus alunos individualmente que dividam as fotografias desses pontos entre lugares “seguros” e “inseguros” – sendo que os lugares “inseguros deverão ser alvo de patrulhamento regular” e de atenção redobrada. Para Sharp e outros, “áreas que sejam assinaladas como inseguras por mais de metade dos alunos devem ser consideradas de risco elevado.”

Ainda recorrendo ao uso das fotografias, Sharp e outros (1995: 17) propõem a sua afixação na parede ou numa cartolina de modo a que elas estejam bem visíveis. Por baixo de cada foto, devem ser colocados dois envelopes, um contendo uma ‘cara feliz’ e o outro com uma ‘cara infeliz’. O professor deverá, então, solicitar a cada aluno para colocar um papel dentro de cada um dos envelopes para indicar aquilo que sente relativamente a cada local. Os espaços que tenham sido identificados como ‘lugares tristes’ pela maioria dos alunos devem ser encarados como locais de risco para os alunos.

1.4.3. A nomeação pelos pares

O professor poderá dinamizar esta actividade com alunos mais novos, nomeadamente aqueles que frequentam o (início do) 3º Ciclo do Ensino Básico. A ‘Nomeação de Pares’ pode ser dinamizada de forma simples e rápida. Conforme nos explicam Sharp e outros (1995: 17), o docente transmite instruções aos seus alunos no sentido de eles registarem numa folha de papel o nome de três rapazes e três raparigas que: ‘têm muitos amigos’; ‘são felizes na escola’; ‘são constantemente incomodados por outros alunos’; e ‘incomodam repetidamente outros alunos’. Depois de recolher todas as respostas, o professor presta especial atenção aos nomes dos alunos que aparecem regularmente nomeados para os últimos dois itens. Estes alunos estarão provavelmente envolvidos em situações de *bullying*.

2. Estratégias de intervenção e de combate ao *bullying*

2.1. Os programas de intervenção e de combate ao *bullying* nas escolas

Mellor (1997: 6) recorda que não existe uma solução única e simples para lidar com o *bullying*, pois trata-se de um problema complexo e variável, sendo, portanto, indispensável que cada estabelecimento de ensino desenvolva a sua própria política de intervenção.

Esta complexidade decorre, segundo Beane (2006: 34) do facto de se tratar, como já vimos no capítulo anterior, de uma problemática que, na maior parte dos casos, não é observável e não é relatada. Beane explica que ela não é observável porque, em primeiro lugar, os *bullies* tendem a magoar ou abusar dos outros quando estão longe dos olhares dos adultos. Outra explicação tem a ver com o facto de que os *bullies* agem de uma forma que os adultos não se apercebem nem reparam. Não é relatado (Beane, 2006: 34) porque as crianças têm vergonha de serem vítimas de *bullying*, têm medo de sofrer retaliações, ou

sentem-se preocupadas por pensarem que os adultos não poderão ou quererão ajudá-las. As testemunhas, por sua vez, não querem envolver-se, ou não interpretam aquilo que observam como sendo *bullying*, mas como simples ‘provocação’ ou comportamento ‘normal’, ou como ‘coisas de garotos’.”

A complexidade que caracteriza o fenómeno do *bullying*, nomeadamente no que diz respeito à sua detecção e à identificação de agressores e agredidos, faz com que a solução, ou soluções, para o combater, ou mesmo erradicar, sejam difíceis de aplicar com pleno sucesso. A adopção de medidas pontuais, avulsas, podem atenuar temporariamente casos individuais, mas dificilmente levará a uma efectiva resolução do problema.

Daí que sejam muitos os autores que aconselham como abordagem mais eficaz o recurso, por parte dos estabelecimentos de ensino, a uma política global de escola determinada para o combate efectivo ao *bullying*, materializadas em programas globais de intervenção. Estes programas, como nos dizem Yoon & Kerber (2003: 27), estão arquitectados para promover mudanças sistemáticas na cultura dos estabelecimentos de ensino face aos fenómenos de violência e de *bullying*, em particular.

Thompson e outros (2003: 91) remetem para a influência que os factores organizacionais da escola desempenham nos acontecimentos de *bullying*, enfatizando que a implementação de políticas globais de intervenção requerem um grande investimento por parte de todos os elementos da comunidade educativa. Relembrem, ainda, que os estudos já realizados evidenciam que estamos perante uma problemática fortemente resistente à mudança, pelo que apenas os estabelecimentos de ensino onde são implementadas políticas multidisciplinares, sistemáticas e consolidadas conseguem lidar com o *bullying* de forma eficaz.

Uma abordagem desta dimensão requer da parte dos gestores escolares uma sensibilidade especial, pois implica, desde logo, o seu envolvimento directo na dinamização da implementação, da monitorização e da avaliação das políticas de abordagem à problemática.

Uma política global de escola eficaz deverá, na prática, materializar-se num documento escrito que, depois de ouvidos professores, alunos, funcionários e encarregados de educação, definirá, de forma clara e inequívoca, segundo Smith (1999: 80) “o que se entende por *bullying*, mencionará as medidas a utilizar na sua ocorrência, bem como as restantes formas de monitorizar a sua aplicação.” Sharp & Thompson (1995: 23)

consideram que ela deverá “ser central a quaisquer esforços que sejam implementados para fazer face ao problema do *bullying* nas escolas”, pois ela encerra a espinha dorsal da intervenção e da prevenção.

Para além dos pontos estratégicos avançados por Smith, Thompson e outros (2003: 97-98) acrescentam, com algum detalhe, outros pontos a incluir na política global de escola, nomeadamente “pormenores das medidas preventivas que reduzirão as possibilidades das pessoas serem violentas umas com as outras, as estratégias que encorajarão os alunos a denunciarem situações de *bullying* em que eles, ou colegas seus, estejam envolvidos na qualidade de agredidos, as orientações para as situações em que se verifique reincidência de comportamentos violentos por parte de um mesmo aluno, os mecanismos previstos para a monitorização do sucesso da própria política e para a sua revisão (especificando o nome dos responsáveis por esta tarefa) e, por fim, as implicações da política no comportamento de professores, funcionários, alunos e encarregados de educação.”

Os programas de intervenção e de combate ao *bullying* são, portanto, instrumentos (resultantes dessa ‘política’) fundamentais e necessários na prevenção e luta contra este flagelo. Como vimos, eles proporcionam, por um lado, “a informação e as ferramentas necessárias para uma bem sucedida implementação das estratégias de prevenção de *bullying* na escola” e, por outro lado, “definem as áreas chave de intervenção / actuação” (*Shaping Safer Schools: A bullying prevention action plan*, 2005: 5) onde deve ser solicitado o envolvimento de todos os elementos da escola.

Estes programas devem, igualmente, “estabelecer um conjunto bem definido de objectivos que proporcione a alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação um sentido de orientação e de compreensão perante o compromisso da escola em agir contra o *bullying*.” (Sharp & Thompson, 1995: 23)

Porque, como relembra Mellor (1997: 1), “o *bullying* não pode ser travado por alunos, pais ou professores actuando isoladamente”, Thompson e outros (2003: 97) definem as intervenções mais eficazes como sendo aquelas que abrangem todos os elementos da comunidade educativa, envolvendo-os todos directamente na discussão dos problemas e na busca de soluções para os ultrapassar. Devem, de igual modo, levar a uma compreensão esclarecedora do que se entende por *bullying* e do que deve ser feito para o

resolver. Devem, por fim, resultar na implementação efectiva e sistemática de medidas de prevenção e de resposta a casos já existentes na escola.

Contudo, para que os objectivos acima mencionados possam ser atingidos, torna-se essencial que as escolas promovam as condições necessárias para que, em primeiro lugar, “os adultos na escola e, de certa forma, em casa tomem consciência da gravidade dos problemas de bullying na *sua* escola” e que, numa fase imediatamente posterior, “decidam envolver-se, com algum grau de seriedade, em mudar a situação.” (Olweus, 2005: 66)

Sharp & Thompson (1995: 27) sugerem cinco etapas para a correcta implementação dos programas de intervenção. A primeira, a da consciencialização para o problema, cujo principal objectivo visa informar a comunidade escolar acerca da problemática em causa, apelando ao seu envolvimento na discussão. A fase seguinte diz respeito à consulta ou auscultação da comunidade no sentido de recolher ideias a incluir no documento da política de escola. Depois de ouvidas todas as partes, segue-se o terceiro momento onde será executada a preparação e redacção final do programa. Construído o documento, há que proceder à sua divulgação e implementação. Por fim, a etapa derradeira deste processo circular consiste na sua efectiva monitorização e constante avaliação para verificar o seu maior ou menor êxito.

2.2.1. O programa de intervenção de Dan Olweus

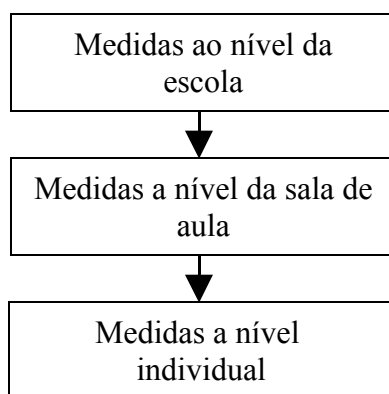
Um dos nomes mais reconhecidos mundialmente quando se aborda a temática do *bullying* é, sem dúvida nenhuma, o do norueguês Dan Olweus. Na sequência da notícia trágica da morte, por suicídio, de três jovens rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos como resultado, ao que tudo indiciava, da pressão provocada por episódios de *bullying* perpetrados por colegas de escola, o Ministério da Educação da Noruega lançou uma campanha nacional contra o *bullying* nas escolas primárias e secundárias da Noruega, em finais de 1983. Nesta campanha, surgiu o Programa de Prevenção de Bullying de Olweus (‘Olweus Bullying Prevention Program’ – OBPP).

De acordo com o *Institute on Family & Neighborhood Life* (2002), o OBPP é “um programa / projecto pensado para reduzir e prevenir os problemas de bullying entre alunos

nas escolas.” Um terceiro objectivo consiste em atingir melhores níveis de relacionamento entre pares na escola.

Segundo Pereira (1997: 87), o programa / projecto de Olweus apresenta “medidas de intervenção que vão de nível macro até um nível micro agrupadas em: pré-requisitos gerais; medidas na escola; medidas na sala de aula e a nível individual.” Preconiza, ainda, “como pré-requisitos gerais para implementar um programa de intervenção aponta como necessidade básica a pré-disposição para participar no projecto e o envolvimento do corpo docente (mobilização). Como medidas a levar a cabo pela escola aponta para a necessidade de proceder ao diagnóstico da situação, inquirindo os alunos, se possível a totalidade da escola (Questionário de Dan Olweus).” (Pereira, 1997: 87)

Figura número 1 – Medidas de intervenção propostas por Dan Olweus



As medidas propostas ao nível (macro) da escola preconizam, como actividades prioritárias, a criação de um grupo coordenador – “comité” – de todas as vertentes do programa de prevenção do *bullying* delineados pela escola; a distribuição e aplicação de um inquérito por questionário com carácter anónimo junto dos discentes dos estabelecimento com o objectivo de identificar os tipos e a frequência dos actos de agressão; a dinamização de um dia dedicado à temática por forma a que possam ser discutidos problemas relacionados com o *bullying* e iniciada a planificação do processo de implementação do programa de luta ao fenómeno; em terceiro lugar, o desenvolvimento de um sistema coordenado de supervisão dos alunos; o desenvolvimento de regras de combate ao *bullying* a incluir no Regulamento Interno; a dinamização de reuniões de trabalho com

docentes; e, finalmente, o envolvimento dos encarregados de educação nos esforços de combate ao *bullying*.

No que diz respeito às medidas a implementar ao nível (meso) da sala de aula preceitua-se, desde logo, o reforço das regras de turma contra o *bullying*; a realização de assembleias com os alunos com o intuito de aprofundar os conhecimentos dos jovens sobre a problemática em causa e de promover comportamentos e normas que permitam uma melhor resolução dos problemas; e a realização de encontros com os encarregados de educação com o objectivo de fomentar um envolvimento mais activa da sua parte.

Por último, no que toca às medidas a nível (micro) individual sugere-se, por um lado, a intervenção directa por parte dos professores com os jovens identificados como sendo agressores ou vítimas de *bullying* e a realização de reuniões com os pais dos alunos envolvidos, seja de forma activa ou passiva.

O *Institute on Family & Neighborhood Life* (2002) e o próprio Olweus (2005) apresentam como principais resultados da implementação do OBPP:

- reduções substanciais, de 50% ou superiores, na frequência do *bullying* por parte dos alunos, como agressores ou vítimas;
- reduções substanciais no número de comportamentos anti-sociais levados a cabo pelos alunos (actos de vandalismo, lutas, roubos);
- melhoria significativas no clima social da turma, traduzida em menor indisciplina, em relacionamentos sociais mais positivos e em posturas mais positivas face ao trabalho escolar e à própria escola.

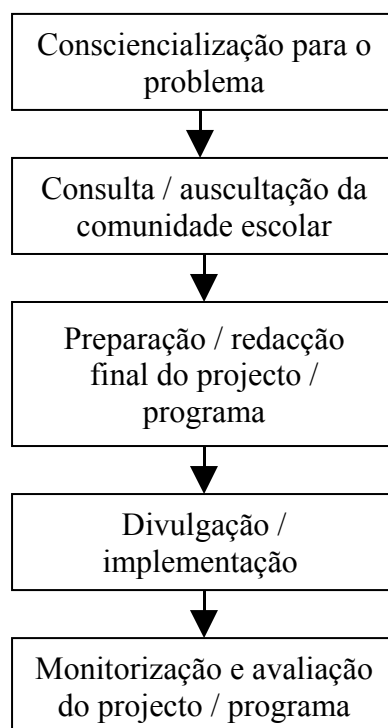
O próprio Olweus (2005: 113) apresenta uma análise mais exaustiva das implicações resultantes da aplicação do seu programa. Começa por destacar o facto de as reduções mencionadas anteriormente perdurarem dois anos após o início da intervenção e que esse decréscimo se constatava nos casos em que existiam manifestações de *bullying* directo e indirecto, envolvendo rapazes e raparigas de todos os níveis de ensino. Salienta o facto de os resultados positivos do programa de intervenção serem mais vinculados depois do segundo ano de implementação. Olweus (2005: 113) concluiu, ainda, existir uma melhoria significativa no clima social das escolas, diminuindo os episódios de vandalismo, de lutas, de roubos ou, até, de absentismo. O programa de intervenção não apenas agiu sobre os problemas de agressão existentes, como também contribuiu para uma decréscimo considerável no número de novas vítimas.

2.2.2. O programa de intervenção de Peter Smith

Conforme salienta Pereira (1997: 82), “Sharp & Smith (1994a; 1994b), no Reino Unido, basearam o seu programa de intervenção em duas linhas fundamentais. A primeira assenta na implicação de toda a escola – ‘*whole school policies*’ (políticas globais de escola) – no mesmo projecto de combate ao *bullying*. A segunda baseia-se na especificidade de cada escola, que deve definir o seu próprio projecto, não havendo uma única intervenção, mas tantas quantas as escolas que implementaram o projecto. Partindo de uma medida ampla com características gerais, definida na política educativa da escola, há um conjunto de medidas opcionais, que serão seleccionadas e definidas de acordo com a leitura que cada escola faz do problema.” (Pereira, 1997: 82)

Sharp & Thompson (1995: 27) sugerem, portanto, cinco etapas para a correcta implementação dos programas / projectos de intervenção. A primeira, a da consciencialização para o problema, cujo principal objectivo visa informar a comunidade escolar acerca da problemática em causa, apelando ao seu envolvimento na discussão. A fase seguinte diz respeito à consulta ou auscultação da comunidade no sentido de recolher ideias a incluir no documento da política de escola. Depois de ouvidas todas as partes, segue-se o terceiro momento onde será executada a preparação e redacção final do programa. Construído o documento, há que proceder à sua divulgação e implementação. Por fim, a etapa derradeira deste processo circular consiste na sua efectiva monitorização e constante avaliação para verificar o seu maior ou menor êxito.

Figura número2 – Medidas de intervenção propostas por Peter Smith



Sharp & Thompson (1995: 27)

Os resultados da implementação desta tipologia de programa / projecto sugerem que:

-a intervenção tem um impacto positivo. Existem contudo diferenças da escola primária para a secundária: observando-se uma maior redução da frequência de vitimação nas escolas primárias, sendo esta marcada em algumas delas; e que

-a análise correlacional mostra uma significativa relação entre o input-output, isto é, as escolas que fizeram maior esforço com a intervenção obtiveram maior redução no *bullying*.” (Pereira, 1997: 86)

Pereira (1997: 90-91) remete, ainda, para a importância destas duas abordagens que, do seu ponto de vista, “não se limita à intervenção, mas a um aspecto não menos importante, que é o da avaliação do processo e dos resultados de forma a poder-se legitimar o seu uso.” Acrescenta que “a avaliação é muito importante para que se possam

discriminar quais os factores da intervenção realmente significativos para conduzir a determinadas etapas e para justificar estas intervenções a um nível político, se não mostram eficácia não podem ser legitimadas e aplicadas.”

3. Actividades e medidas de intervenção e de combate ao *bullying*

Muitas das propostas que iremos apresentar neste ponto realçam o papel que os alunos podem assumir na resolução dos problemas relacionados com o *bullying*. O envolvimento dos jovens pode servir, como nos dizem Smith e outros (2003), para incentivar a uma postura mais proactiva por parte dos estudantes que não aceitam este tipo de condutas. Thompson e outros (2003: 127), por seu turno, frisam que os alunos podem envolver-se activa e eficazmente no combate ao *bullying* mediante a sua participação directa na elaboração da política de intervenção da escola, por via da apresentação das suas próprias soluções para enfrentar a problemática, encorajando comportamentos interventivos por parte dos alunos que assistem a (tentativas de) agressões, ou, até, dinamizando serviços de ajuda directa a colegas.

A maior parte das actividades valoriza as capacidades dos próprios alunos, sejam eles agressores, vítimas ou testemunhas, por forma a que sejam eles, sempre com a ajuda mais ou menos próxima de um adulto, a procurarem uma solução para resolver o conflito ou, pelo menos, atenuá-lo. Muitas das actividades apresentadas exploram as suas competências para mediar conflitos, para saberem ouvir atentamente os outros, para saberem respeitar a individualidade dos colegas, para expressarem o seu desacordo, para proporem soluções. Fomentam, de igual modo, posturas cívicas e sentimentos de solidariedade.

3.1. O Método de preocupações partilhadas

Segundo Ken Ribgy (1998) e Sharp e outros (1995: 80), o Método de Preocupações Partilhadas representa um procedimento de intervenção com o objectivo de solucionar problemas de *bullying* nas escolas. Trata-se de um processo, da autoria de Anatol Pikas, que preconiza uma abordagem não punitiva, baseada no aconselhamento tanto da vítima, como do agressor. O Método de Pikas não visa descobrir os motivos pelos quais os incidentes relacionados com o *bullying* ocorrem, mas procura ajudar os alunos no sentido de eles encontrarem, conforme mencionam Thompson e outros (2003: 146), uma forma de coexistência, não existindo propriamente uma intenção de criar ou promover amizades entre os intervenientes ou, inclusive, de ‘desenterrar’ os pormenores da agressão. Sharp e outros (1995: 80) sublinham que se trata de uma abordagem de aconselhamento que busca mudar o comportamento dos alunos envolvidos, tentando, em simultâneo, encontrar uma solução para o problema. Thompson e outros, 2003: 145) consideram que este método se destina aos jovens que exercem o *bullying* e aos que são vítimas dele, estando preferencialmente indicado para situações em que um grupo de ofensores agride outro aluno de forma sistemática.

Ainda de acordo com Sharp e outros (1995: 80), o método parte do pressuposto de que existe, efectivamente, um problema e que o aluno objecto das agressões se defronta numa situação de infelicidade. Ribgy (1998) considera que antes de se optar por implementar este método, torna-se imprescindível que o mesmo seja devidamente explicado a todos os elementos da comunidade educativa e que estes o aceitem de forma inequívoca.

Em termos operacionais, o Método de Preocupações Partilhadas assenta em três etapas:

- na primeira, são mantidas conversas individuais com todos os jovens que se tenham envolvido nas contendas. Estes diálogos devem ter uma duração curta, não devendo ultrapassar os 10 minutos por aluno;

- de seguida, é dinamizada uma segunda ronda com os mesmos intervenientes, mas realizada numa sessão mais encurtada de cerca de três minutos;

- por fim, tem lugar uma reunião de aproximadamente 30 minutos com todos os alunos envolvidos.

Antes mesmo de se entrar nesta fase do método, o professor deverá, segundo Rigby (1998), ter identificado a existência de um problema de agressão e vitimação, devendo, consequentemente, estar na posse de informação fidedigna sobre os alunos envolvidos, isto é, sobre a(s) vítima(s) e respectivo(s) agressor(es). Esta informação deverá, como nos diz Rigby, ser obtida a partir de observações, ou com base em relatórios, e não no seguimento de conversações tidas com os agredidos por forma a evitar qualquer tipo de condicionamentos.

Nas conversas individuais – 1ª etapa - mantidas com os intervenientes, torna-se necessário não proferir qualquer tipo de reprimenda ou acusação. O professor inicia a sua intervenção expressando, de modo claro e sincero, a sua preocupação face ao aluno que está a ser alvo das agressões dos seus colegas, pedindo, de seguida, ao entrevistado que diga o que sabe acerca do sucedido. Para Rigby (1998), assim que este tome consciência do que está em jogo, o professor interroga-o sobre a forma como ele poderá contribuir para resolver a situação. O objectivo do diálogo é o de alcançar uma resposta positiva e construtiva por parte do agressor, sem lhe imputar responsabilidades, de modo a que a situação seja modificada. O professor deverá adoptar procedimentos semelhantes caso haja mais do que um aluno envolvidos na agressão.

O Método de Preocupações Partilhadas parte de um conjunto de pressupostos que procuram, por exemplo, explicar o comportamento dos alunos agressores como resultado da sua integração num determinado grupo e não como uma atitude intencionada e consciente de provocar dor num colega. Por outro lado, uma atitude repreensiva e punitiva contribuirá para um crescendo do desejo de agredir; contudo, o método não procura, como sublinha Ribgy (1998), desculpabilizar os actos de *bullying*.

Por forma a que todo o processo obtenha a eficácia desejada, torna-se imprescindível que exista uma monitorização sistemática dos alunos envolvidos.

Não obstante as vantagens que ele apresenta, o ‘Método de Pikas’ tem sido fortemente criticado, pois parece, para alguns, querer desculpabilizar o ilícito cometido pelo agressor ao mesmo tempo que tende, no entender dos críticos, a subvalorizar os danos gravosos provocados nas vítimas e no ambiente global da escola.

3.2. O treino assertivo

O Treino Assertivo procura levar os alunos vítimas de agressões a adoptarem comportamentos que os auxiliem a lidar, de forma menos penosa e mais segura, com as provocações dos *bullies*. Para Sharp e outros (1995: 90), “a assertividade consiste num conjunto de técnicas baseadas numa filosofia específica dos direitos humanos. Estas técnicas apetrecham um indivíduo com uma estrutura claramente definida a ser utilizada em contextos profissionais ou sociais, que, no caso dos alunos, os ajuda a sentirem-se com mais controlo e poder e menos raiva e desespero.”

Estas actividades ensinam os alunos a lidar com episódios de *bullying* de forma mais calma, assertiva e segura através da aquisição de algumas técnicas simples de uso de linguagem verbal e corporal. Eles aprendem, por exemplo, a fazerem uso de uma linguagem mais firme e assertiva na presença de um colega agressor, a evitarem situações de ameaça ou de comportamento manipulativo, a melhor lidar com actos provocatórios, a socorrerem-se da ajuda dos *bystanders*, a elevarem a sua auto-estima e, como já foi sugerido, a manterem a calma.

De acordo com o sítio *Teachernet* (www.teachernet.gov.uk), as sessões de treino assertivo são dinamizadas por um adulto, normalmente um professor ou um técnico especializado e ocorrem num ambiente tranquilo. O dinamizador convida as vítimas de agressões a falarem sobre o que lhes sucedeu para, de seguida, lhes ensinarem formas práticas de responderem a eventuais futuras tentativas de ofensas. Evitam-se quaisquer tipos de reacções emotivas, favorecendo-se posturas de frontalidade e honestidade, por forma a que os alunos se sintam mais seguros e menos desesperados. Estas sessões podem decorrer em grupo, por períodos que podem ir dos 45 minutos à hora e meia. No caso dos trabalhos serem iniciados em grupo, deve optar-se por não admitir novos alunos no conjunto. Este tipo de actividade exige um considerável dispêndio de tempo com os alunos, pois os encontros deverão decorrer de forma regular.

3.3. Os círculos de qualidade

Os Círculos de Qualidade tiveram a sua origem na indústria, pois foram criados em 1962 no Japão por Kaoru Ishikawa com o duplo objectivo de encurtar o fosso sentido entre a direcção da empresa e o trabalhador e, por outro lado, melhorar a qualidade das empresas a partir da potenciação das capacidades criativas dos trabalhadores. Trata-se de um processo de carácter voluntário e circular, onde os intervenientes apresentam as suas ideias e proposta de soluções à direcção da empresa. Um Círculo de Qualidade é composto por um grupo reduzido de funcionários que desempenham funções em áreas similares e que se encontram regularmente com o intuito de identificar, analisar e resolver problemas relacionados com o trabalho. Cowie & Sharp (1995: 42) referem que os Círculos englobam entre cinco a doze elementos que procuram encontrar soluções para problemas práticos e de interesse comum. Esta metodologia contribui para que os funcionários se sintam mais motivados e enriquecidos por via da partilha de experiências com os colegas, permitindo que, numa perspectiva mais global, a própria organização passe a ter um desempenho de maior qualidade.

Em contexto escolar, os Círculos de Qualidade contribuem para uma melhoria do clima da turma e da escola e, de acordo com Cowie & Sharp (1995: 42-43), apetrecham os alunos com os instrumentos necessários para que estes possam resolver questões conflituosas como aquelas relacionadas com *bullying*. Estas autoras acrescentam que “os alunos desenvolvem as suas próprias soluções e aprofundam os seus conhecimentos sobre a natureza do *bullying*.” Trata-se, ainda, de um processo que serve de instrumento de pressão sobre os outros alunos, funcionando, deste modo, como medida preventiva.

Para Cowie & Sharp (1995: 45) e Thompson e outros (2003: 132), os Círculos de Qualidade auxiliam os alunos na aquisição e desenvolvimento de um número alargado de competências, permitindo que possam, por exemplo, trabalhar em colaboração com outros colegas, expressar as suas opiniões de forma clara, manter registos dos encontros, identificar e hierarquizar problemas que eles próprios e os colegas tiveram que enfrentar, investigar a extensão, as causas e os efeitos do problema, analisar os dados recolhidos, avaliar vantagens e desvantagens, propor soluções e defendê-las.

Thompson e outros (2003: 131) assinalam como elemento fundamental para o sucesso deste actividade “a natureza participativa da abordagem, na medida em que os

alunos apreendem o facto de se encontrarem a trabalhar de forma cooperativa com os seus colegas e que as soluções que, entretanto, encontram para os problemas podem ser implementadas em toda a escola.” Acrescenta que, da parte da escola e dos professores deverá existir o compromisso de promover uma maior participação dos alunos na gestão da escola, o que pressupõe que “os adultos devem estar preparados para partilhar o poder, e as respectivas decisões, com os alunos, respeitando e valorizando a suas propostas.”

Os Círculos de Qualidade comportam cinco etapas, que passaremos a descrever resumidamente:

- a 1ª etapa consiste na identificação do(s) problema(s). Existindo mais do que um, os participantes deverão estabelecer prioridades e chegar a um acordo sobre qual deles deve ser abordado em primeiro lugar;

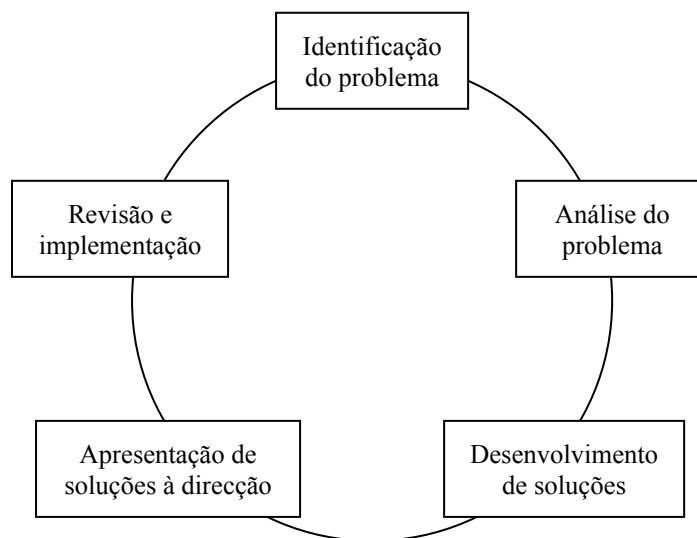
- a 2ª etapa incide sobre a análise desse mesmo problema. Os alunos procuram dialogar acerca do problema, acerca das possíveis causas para que ele aconteça e devem, ainda, proceder à pesquisa e à recolha de informação (através de pesquisas, inquéritos ou observação directa), por forma a obterem conhecimentos mais aprofundados sobre o mesmo;

- a 3ª etapa baseia-se no desenvolvimento de soluções para a resolução do problema. Os alunos deverão prever todas as possibilidades, identificando, portanto, o ponto de partida para a solução, bem como a congeminação de um plano que deverá ser implementado num futuro próximo;

- a 4ª etapa assenta na apresentação das soluções aos professores ou à direcção da escola; e, por fim,

- a 5ª etapa consiste na revisão e na implementação das soluções. Nesta fase, procede-se a uma avaliação intermédia deste processo circular, devendo existir retorno de informação de modo a que possam ser introduzidos reajustes no processo.

Figura número 3 – As cinco etapas dos Círculos de Qualidade



Adaptado de Cowie & Sharp (1995: 45)

Para que os Círculos de Qualidade possam alcançar os efeitos desejados, torna-se fundamental que toda a comunidade educativa, nomeadamente os adultos, se envolva convictamente no processo. Os docentes e a direcção da escola devem transferir algumas responsabilidades e competências aos alunos, acreditando que estes possam, por si só (mas com a presença indirecta dos adultos), descobrir saídas para os problemas.

3.4. O befriending

O *befriending* ('ser amigo') consiste na selecção de alunos voluntários que se disponibilizam para estarem com ou 'serem amigos' de outros estudantes que estiveram envolvidos como vítimas em situações de *bullying*, de colegas que se encontrem com problemas emocionais ou que tenham dificuldades em fazer amizades, estando, por isso, numa situação de alguma fragilidade. Esta abordagem materializa-se, por exemplo, na realização de conversas informais ou na dinamização de 'círculos de amigos', contribuindo, desta forma, para que o aluno receptor possa sentir-se querido e menos só.

Dada a responsabilidade do cargo assumido pelos voluntários, os alunos que apoiam os colegas devem, naturalmente, obedecer a um perfil correspondente às tarefas

que vão desempenhar. Assim, e de acordo com o sítio ‘Teachernet’ (www.teachernet.gov.uk), os *befrienders* deverão, como vimos, apoiar os colegas em situação de algum risco, dinamizar actividades, ou clubes, extra-curriculares onde os alunos poderão encontrar o companheirismo de outros, sendo necessário, para o efeito, que trabalhem competências relacionadas com a liderança, a assertividade ou a capacidade de ouvir os outros – a escuta activa.

Os alunos objecto da ajuda, por sua vez, passam a adoptar uma postura mais positiva e de maior confiança, pois encontram nos outros a possibilidade de partilhar os seus problemas. Os efeitos desta intervenção repercutem-se ao nível da escola, na medida em que os seus alunos se sentem mais seguros e os relacionamentos entre pares se aprofundam e consolidam.

3.5. O *schoolwatch*

De acordo com os sítios www.teachernet.gov.uk e www.bullyingonline.org.uk, esta estratégia surgiu e foi desenvolvida, no sul do País de Gales, pelas forças policiais. Este estratagema de prevenção do *bullying* estimula os alunos no sentido de eles melhorarem o ambiente na escola, tornando-os responsáveis pelo seu comportamento na escola. Um dos principais objectivos da *Schoolwatch* assenta na prevenção de quaisquer manifestações de comportamento anti-social em contexto escolar, com primordial incidência no *bullying* e no racismo.

Em termos operacionais, os alunos procedem à selecção – eleição - de um ‘comité de gestão’, que será apoiado pela polícia e por um adulto da escola. Segue-se a dinamização de actividades envolvendo os alunos em que são, por exemplo, criadas as *bullying boxes* onde os alunos denunciam situações de agressões, a patrulha dos recreios, o jardim da amizade ou dinamizados projectos comunitários. Este envolvimento entre alunos verifica-se, igualmente, entre estabelecimentos de ensino, fomentando-se, por esta via, a criação de redes de amizade e troca de experiências entre escolas.

A *Schoolwatch* encontra-se presentemente implementada em mais de 100 escolas no sul do País de Gales e os seus resultados são visivelmente positivos e encorajadores, pois o número de episódios relacionados com o *bullying* tem decrescido de forma sustentada. Para além destes resultados, pode também constatar-se que os alunos se sentem

mais felizes e mais valorizados, em grande parte devido ao seu envolvimento directo nas actividades.

3.6. O *support group approach*

Para Young (1998: 36), este método tem sido aplicado com sucesso na maior parte dos casos, pois os episódios de *bullying* cessaram por completo ou as vítimas não mais passaram a depender deste tipo de apoio.

A abordagem compreende o seguimento de sete passos por parte do professor, ou de outro adulto, responsável pelo seu incremento.

O primeiro engloba uma conversa com a vítima, sendo imprescindível que o aluno, fruto de algum receio que possa sentir, aceite participar no processo. Deve ser explicado ao aluno, com o intuito de o sossegar, que o objectivo da intervenção não procura punir os eventuais culpados, mas visa encontrar soluções para ultrapassar a contenda.

Segue-se a marcação de um encontro com os outros alunos envolvidos, e referenciados pela vítima, onde se procura utilizar as suas potencialidades para encontrar soluções.

Na terceira fase da abordagem, o adulto responsável apresenta a situação, mencionando que tem um problema, ou seja, expressando a sua preocupação com um aluno – referindo o seu nome – que atravessa um momento difícil.

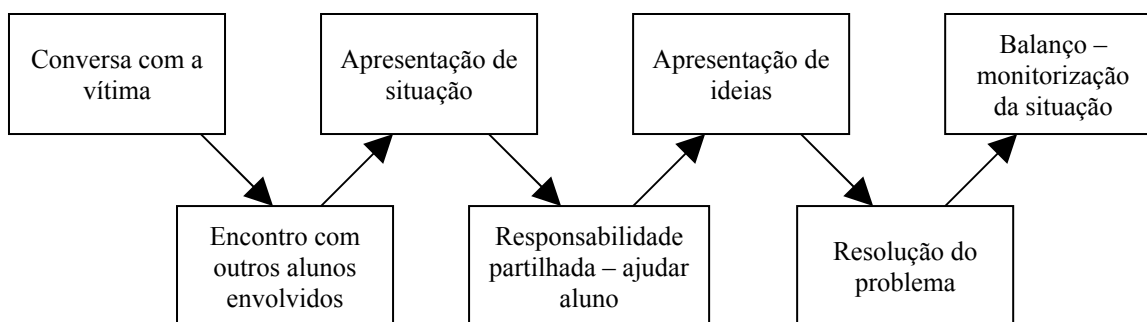
Apresentado o problema, o adulto chama a atenção dos elementos do grupo para o facto de não irem ser alvo de quaisquer castigos; pelo contrário, existe uma responsabilidade partilhada no sentido de ajudarem o aluno em causa a sentir-se feliz e seguro e que, portanto, o grupo se encontra reunido para ajudar na busca de uma solução.

Chegado o quinto momento, o adulto pede aos elementos do grupo que apresentem ideias, solicitando, assim, a cada um dos participantes que sugira uma forma de poder levar a vítima a sentir-se mais feliz. As ideias devem ser todas avançadas pelos elementos do grupo e não, pelo contrário, impostas.

Na sexta fase, o adulto termina a reunião transferindo para o grupo o ónus da responsabilidade pela resolução do problema, expressando, para o efeito, a sua confiança num desfecho positivo. Por fim, agenda-se novo encontro para daí a uma semana.

Finalmente, decorridos os sete dias, o adulto junta todas as partes, incluindo a vítima, para procederem a um balanço do combinado previamente, permitindo, deste modo, que seja feito um acompanhamento da situação.

Figura número 4 – As sete fases do *Support Group Approach*



3.7. A mediação pelos pares

Azevedo (s/d: 2) refere que a mediação de conflitos em contexto reproduz uma técnica que mostra ser bastante adequada para a resolução de conflitos que se vão instaurando e processando nas escolas. Acrescenta (Azevedo, s/d: 6) que na mediação a resolução do problema implica sempre a existência de uma pessoa imparcial ao conflito e que terá por função facilitar a identificação e a construção da solução para o conflito. O recrutamento dos mediadores assenta, pois, neste princípio – o da imparcialidade –, seguindo-se um período de preparação e formação do aluno para as suas novas funções.

Os objectivos da mediação pelos pares visam, em primeiro lugar, levar os alunos – agressores e vítimas – a identificar problemas e soluções para os mesmos e, em segundo lugar, garantir que as duas partes concluem convictamente que o desfecho encontrado satisfaz e é justo para ambos. Mais uma vez, estamos perante uma abordagem que evita

culpabilizar qualquer uma das partes, centrando-se prioritariamente no reconhecimento do comportamento desviante e na busca de uma solução futura que faça olvidar o sucedido.

Este processo obedece normalmente a cinco etapas (www.teachernet.gov.uk). A primeira consiste na definição do problema, devendo cada um dos envolvidos apresentar o seu ponto de visto sobre o conflito em causa. Nesta fase, o aluno-mediador procura, depois de ouvidas as partes, clarificar os sentimentos dos participantes, procedendo, de seguida, a uma síntese do que esteve em discussão.

Na segunda etapa, identificam-se os aspectos-chave que estão na génese do problema, dividindo os pontos entre aqueles que são conflituosos e não conflituosos. As conclusões devem ser registadas numa folha de papel.

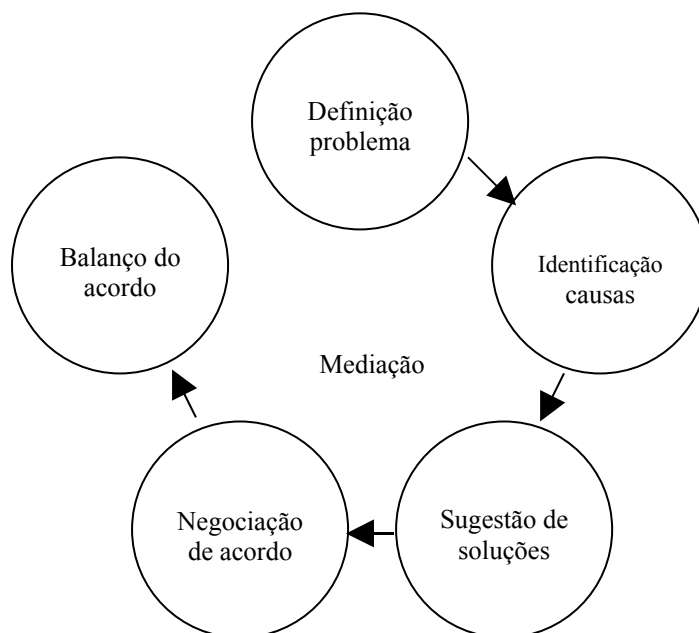
Na etapa seguinte, as duas partes sugerem e registam soluções para o problema que os afecta, não esquecendo as implicações que elas possam acarretar.

A penúltima etapa assinala a negociação de um plano de acordo e de acção. O mediador inquire as partes sobre quais as soluções de maior agrado, tanto para o agressor como para o agredido. Dessas, apenas uma é escolhida, seguindo-se a transposição do acordo para um documento escrito e assinado por todos. O processo encerra-se, nesta fase, com um aperto de mãos.

A quinta e última etapa procura ser um ponto da situação, momento fundamental, pois efectua-se um balanço da implementação do acordo.

Os dados recolhidos pela organização Bullyonline (www.bullyingonline.org.uk) confirmam tratar-se de uma abordagem positiva dos conflitos envolvendo *bullying* e que 85% dos casos mediados resultaram em acordos duradouros entre os alunos.

Figura número 5 – As cinco etapas do processo de mediação



Contudo, a estratégia da mediação pelos pares, à semelhança do que acontece com outras abordagens centradas nos alunos, requer muita paciência por parte dos adultos e exige formação por parte dos alunos que irão dinamizar a intervenção.

O professor poderá dinamizar esta actividade com alunos mais novos, nomeadamente aqueles que frequentam o (início do) 3º Ciclo do Ensino Básico. A ‘Nomeação de Pares’ pode ser dinamizada de forma simples e rápida. Conforme nos explicam Sharp e outros (1995: 17), o docente transmite instruções aos seus alunos no sentido de eles registarem numa folha de papel o nome de três rapazes e três raparigas que: ‘têm muitos amigos’; ‘são felizes na escola’; ‘são constantemente incomodados por outros alunos’; e ‘incomodam repetidamente outros alunos’. Depois de recolher todas as respostas, o professor presta especial atenção aos nomes dos alunos que aparecem regularmente nomeados para os últimos dois itens. Estes alunos estarão provavelmente envolvidos em situações de *bullying*.

3.8. A mediação pelos adultos

Trata-se de uma estratégia muito semelhante à descrita no ponto anterior, mas, como o próprio nome sugere, dinamizada por um adulto, normalmente um professor, um membro da direcção ou pelo responsável pelos serviços de psicologia da escola.

A abordagem incide sobre os alunos agressores e sobre as suas vítimas, acreditando-se que, por via da conversação, se pode modificar o comportamento do *bully* e encontrar uma solução para o problema. Como resultado desta abordagem, são definidas regras que facilitarão a coexistência dos alunos.

O mediador deverá começar por encetar conversações individuais num ambiente calmo, seguindo-se o reconhecimento por parte do agressor de que o aluno vitimado se sente infeliz. Juntamente com o agressor, o mediador procurará ajudar no sentido de serem encontradas soluções para terminar com esse sofrimento. Nos casos em que a agressão resultou de uma provocação por parte da vítima, o adulto tentará sugerir formas de evitar e de modificar tais comportamentos.

Cerca de uma semana após a realização das conversações, o mediador procede à avaliação da situação, verificando se os episódios de agressão cessaram, se recomeçaram ou, mesmo, se reiniciaram, mas com novos intervenientes. As experiências apontam para o termo das agressões ao fim de pouco tempo; contudo, nas situações em que tal não se verifica, devem ser tentadas e implementadas outras abordagens complementares.

À semelhança do que sucede com a mediação entre pares, esta actividade carece de alguma formação por parte dos seus dinamizadores, pois requer o domínio de algumas técnicas. Em alguns casos, poderá considerar-se o envolvimento dos próprios pais no processo.

3.9. O active listening

Esta modalidade – a da escuta activa – combina, segundo os sítios *Bullybusters*, (www.bullybusters.org.uk), *New2teaching* (www.new2teaching.org.uk) e *Teachernet* (www.teachernet.gov.uk), as estratégias adoptadas no *befriending* e na *mediação pelos pares*. Os alunos, vítimas de agressão, podem dispor do apoio precioso de um colega de escola que se encontra disponível para os escutar atentamente e para partilhar os problemas

do jovem em dificuldade, o que pode ser particularmente importante quando estamos a falar de *bullying*, pois, como vimos anteriormente no nosso trabalho, as vítimas evitam, frequentemente, partilhar com os adultos as suas experiências. Os requisitos necessários no que diz respeito às competências identificam-se com os exigidos por parte dos alunos para as estratégias de mediação.

Os alunos dinamizadores do *active listening* podem ser seleccionados mediante a nomeação ou votação dos colegas ou, ainda, como resultado da indicação de um dos seus professores. Segue-se a realização de uma entrevista onde estão presentes adultos e outros alunos já envolvidos no processo. Concretizado o recrutamento, os alunos sujeitam-se a períodos de formação, onde procuram ensaiar situações previsivelmente idênticas às que irão vivenciar com os seus pares.

Os sítios da Internet mencionados anteriormente salientam o facto de ser mais difícil recrutar alunos do sexo masculino do que do sexo feminino para desempenharem estas funções. As adversidades podem igualmente existir nas escolas onde se verificam taxas elevadas de *bullying*, pois aqui o papel exercido pelo *active listener* colide com o ambiente desfavorável do estabelecimento de ensino. Contudo, naquelas que dinamizam sistemas que envolvem directamente os alunos torna-se mais fácil a tarefa da *escuta activa*.

O trabalho destes alunos poderá envolver a marcação de sessões com os alunos vítimas de *bullying*, pela dinamização de sessões de tutoria ou, mesmo, pela observação / vigilância desses alunos nos períodos para almoço ou intervalos.

3.10. Os tribunais de bullying

De acordo com o *Scottish Council for Research in Education* (1992: 10), o princípio por detrás do *bully court* assenta na tentativa de demonstrar ao agressor que os seus pares, à semelhança dos adultos e da escola em geral, discordam frontalmente das suas atitudes hostis.

Por conseguinte, o principal objectivo destes tribunais visa, como nos dizem Mahdavi & Smith (2002: 330), “apurar se, de facto, uma alegada agressão se consumou, se deve ser considerada como um comportamento de *bullying* e qual a pena mais adequada a aplicar, caso se confirmem os dois primeiros pressupostos.” À semelhança do que acontece

num qualquer tribunal civil, qualquer falsa acusação pode originar, de igual modo, uma medida punitiva para o seu autor.

No entanto, Mellor (1997: 16) sublinha que “o princípio de termos jovens a julgar colegas seus e a deliberarem punitivamente sobre comportamentos errados” pode suscitar alguma controvérsia.

Mahdavi & Smith (2002: 329), cit. Pitfield (1992), salientam, por exemplo, a reacção ambivalente dos professores em relação a este método, em grande medida devido ao facto de considerarem os *bully courts* estritamente punitivos e, ao mesmo tempo, uma forma de agredir os próprios agressores. Os alunos, em contraposição, expressaram opiniões francamente mais positivas, na medida em que, por exemplo, o potencial agressor poderia ser dissuadido das suas pretensões por recear ser presente ao ‘tribunal’.

Na perspectiva dos mesmos autores (Mahdavi & Smith, 2002: 329), existe efectivamente o risco de os alunos poderem utilizar, de forma abusiva, o poder que o ‘tribunal’ lhes confere. Relembrem, no entanto, que se tal risco subsiste “ele poderá ser reduzido ou mesmo eliminado através da presença de um adulto, que deverá sempre autorizar qualquer decisão emanada pelo ‘tribunal’.”

As experiências já vividas com esta estratégia permitem concluir que podem resultar, desta prática, diversas vantagens para os alunos. Desde logo, os alunos concluem que, perante uma situação em que há uma agressão, pode ser encontrada uma solução para o problema e que eles podem desempenhar um papel importante no processo. Permite, concomitantemente, que “seja assumida uma postura por parte dos alunos de que vale a pena denunciar episódios deste tipo.” (Mahdavi & Smith, 2002: 329)

O *bully court* prevê a existência de um conselho por forma a incentivar a participação discente, sendo, portanto, composto por representantes dos alunos e por professores. As sessões dos tribunais decorrem com regularidade, podendo julgar mais do que um caso. Ao serem levados a julgamento, os alegados agressores informam o conselho dos motivos que os levaram a adoptar determinados comportamentos e aquele órgão, por seu turno, apresenta as razões que os levam a reprovar essa conduta.

Segundo Mahdavi & Smith (2002: 331) os incidentes de *bullying* levados a julgamento são do conhecimento do ‘tribunal’ por via da colocação de correspondência numa caixa – a *bully box*. Para Mellor (1997: 15-16), estas caixas representam um método simples através do qual os alunos podem denunciar e expor as agressões de que

foram alvo ou, mesmo, as suas preocupações. O êxito, ou fracasso, desta estratégia depende do rumo que for dado às cartas colocadas pelos alunos.

As sessões de julgamento realizam-se numa sala de aula normal, embora seja dada uma disposição à sala muito de modo a que ela se assemelhe ao cenário real. A vítima, como descrevem Mahdavi & Smith (2002: 332), depois de dar entrada na sala, procede à leitura em voz alta da carta que colocou na caixa, seguindo-se uma breve sessão de questões por parte do conselho para clarificar qualquer tipo de dúvida que, entretanto, perdure. Se o testemunho do lesado não for considerado suficiente, poderão ser ouvidos individualmente alunos que tenham presenciado as agressões.

Caso sejam provados os factos, ponderam-se, com a ajuda do professor que preside ao órgão, as penas a aplicar ao aluno agressor. Estas sanções podem ir da advertência pública à privação de usufruir da totalidade de um intervalo. Para situações de maior gravidade, o conselho poderá propor ao Presidente da escola a suspensão como medida mais adequada, cabendo-lhe a decisão sobre a aplicação da punição.

3.11. A intervenção nos recreios

Vimos no ponto 6.2. do Capítulo 2 que, na maior parte dos estudos realizados pelo mundo fora sobre a temática do *bullying*, os recreios, os campos de jogos e outros espaços exteriores aparecem como espaços de maior perigosidade para os alunos. Higgins (1995: 133) sublinha que “as pesquisas têm mostrado uma forte correlação entre o *bullying* e espaços de recreios pobres.” Ainda segundo Higgins (1995: 134), um espaço de recreio pobre representa “a falta de diversidade e de estímulo e oferece escassos cenários para a implementação de actividades educacionais, sociais, físicas e criativas.”

Para Beatriz Pereira (1997: 133) o conceito de recreio “em Portugal apresenta uma dupla valência: tempo e espaço”, sendo usualmente utilizado “para identificar um espaço de actividade livre, onde a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar, conversar e outras vezes é usada como tempo, período de paragem das actividades curriculares, ou seja o tempo que medeia entre duas aulas para o qual também usamos a designação de ‘intervalo’.” De acordo com a mesma autora (Pereira, 1997: 134), “podemos ainda

descrever o recreio como um espaço físico com equipamentos lúdicos ou desportivos, com determinada disposição no espaço, com áreas ajardinadas, árvores e com barreiras que visam separar o espaço da escola do espaço exterior.”

Infelizmente, estes espaços, sobretudo no caso dos estabelecimentos de ensino mais antigos, não têm merecido a devida atenção por parte da tutela e dos órgãos de gestão, em particular, ao longo dos anos. Privilegiando-se os espaços interiores das escolas, os exteriores caracterizam-se, normalmente, pela sua exiguidade, pelo piso degradado, pelo mau estado e pela pouca atractividade dos equipamentos, pela monotonia da disposição dos espaços, pelo desmazelo dos espaços verdes, pela abundância de esquinas e cantos encobridores de actos ilícitos...

Higgins (1995:134) associa a pobreza dos espaços com a existência de condições propícias à ocorrência de episódios de *bullying* no recreio. Realça, como exemplo, a sua monotonia que pode levar os alunos a optarem por outras formas de ‘distracção’ como a provocação ou as lutas. A sobrelotação dos espaços, por outro lado, incita o medo e a intimidação, gera a confusão, a conflitualidade, a discussão e propicia o surgimento de lesões. Pode, ainda, favorecer situações de marginalização e de exclusão, sobretudo dos mais novos e fragilizados, como aquelas que acontecem quando se verifica uma invasão ou ocupação de um campo de jogos por parte dos alunos mais velhos que procuram, deste modo, impor a lei do mais forte. Higgins destaca, igualmente, as dificuldades que alguns destes espaços levantam para serem supervisionados adequadamente. Todo este panorama menos favorável transmite para o interior e exterior da escola a ideia, por vezes errónea, de que não há uma preocupação com o bem-estar dos seus utentes.

Por isso mesmo, Cabrita (2005: 33) relembra o “valor potencial dos recreios” e convida-nos “a lançar-lhes um novo olhar.” Considera, ainda, que “para se conseguir melhorar a qualidade dos espaços de recreio, será importante ponderar na reduzida hospitalidade ambiental destes locais e ter em conta as possibilidades de acção, conforto estético, aventura, sociabilização e vegetação.” Higgins (1995: 136) também sublinha o elevado potencial dos recreios escolares como recursos pedagógicos e lúdicos e preconiza a criação de espaços “ricos, diversificados, flexíveis e multifuncionais”, predominando o verde, a cor e a textura, sem descurar a segurança e a sua fácil manutenção. Para Thompson e outros (2003: 137), um bom espaço de recreio encontra-se dividido em zonas destinadas a actividades diferenciadas, que devem ser separadas por plantas ou redes.

Para além da importância dos factores materiais, uma maior presença adulta nestes espaços poderá, segundo as investigações, contribuir para um decréscimo significativo do número de casos de agressões entre pares. Constatamos nas nossas escolas, sobretudo a partir do 2º Ciclo, que existe alguma falta de preocupação (pelos menos visível) pela vigilância dos espaços exteriores, sobretudo nos períodos entre as actividades lectivas, à hora do almoço ou, até, depois de terminadas as actividades lectivas. Existe, porventura, uma maior preocupação pelo espaço coberto da sala de aula, da sala de convívio ou do refeitório; por vezes, não parece ser uma das tarefas mais apelativas para os auxiliares de acção educativa... Não se enquadra, com certeza, no âmbito das competências dos professores!

No entanto, mesmo que os recreios fossem fortemente vigiados por estes adultos, como frisa Boulton (1995: 103), muitos incidentes de *bullying* continuariam a registar-se, escapando a qualquer olhar mais atento. Thompson e outros (2003: 136) frisam que, por vezes, um vigilante se depara com algumas dificuldades para detectar ou ajuizar correctamente episódios de *bullying* entre alunos, pois “apenas consegue observar as interacções entre eles, não podendo, naturalmente, ouvir o teor de uma conversa”; quando se trata de uma briga, aquilo que pode parecer uma agressão, poderá não passar de uma simples brincadeira, muito comum entre alunos.

Existem, contudo, segundo Boulton (1995: 105), um conjunto de medidas simples e práticas que podem ser implementadas com o intuito de reduzir o número de agressores nos recreios. Muitas destas sugestões resultam de algumas experiências implementadas no âmbito do *Projecto Anti-Bullying de Sheffield do DFE (Department of Education)*. Boulton (1995: 106) destaca a valorização do papel do supervisor (vigilante) por parte da direcção da escola, reconhecendo o papel por ele desempenhado e, simultaneamente, junto dos alunos nos intervalos para almoço, promovendo-se, por esta via, um melhoramento das relações entre as duas partes. Aponta, também, como exemplo, o estreitamento das relações entre os supervisores e os professores, bem como a valorização, por parte destes, do trabalho efectuado e das dificuldades sentidas pelos vigilantes. Esta medida contribuirá para uma comunicação mais fácil e fluida entre professores e pessoal não docente, evitando alguma inconsistência na forma como um mesmo caso é abordado por ambas as partes. No âmbito da formação profissional, deverão ser propostas e dinamizadas acções especificamente sobre *bullying*, por forma a contribuir para a melhoria do trabalho

desempenhado pelos funcionários que asseguram as tarefas de vigilância dos recreios. Esta formação transmitirá, ainda, a confiança necessária para que os supervisores lidem, de forma autónoma, com episódios de *bullying* mais difíceis e delicados.

Thompson e outros (2003: 134) salientam que a vigilância efectiva do recreio implica necessariamente circular pelos seus espaços, tendo o adulto que proceder a um rastreio visual da área em causa de modo a antecipar eventuais dificuldades. Os mesmos autores (2003: 135) anotam como principais barreiras a uma supervisão eficaz “a falta de clareza sobre a política de conduta da escola e o papel desempenhado pelo supervisor” e, por outro lado, “a escassez de formação no domínio das técnicas que permitem identificar comportamentos desviantes.”

Tal como Boulton, Thompson e outros (2003: 135-136) destaca a necessidade de existir uma comunicação eficiente entre os supervisores, os professores e os responsáveis pela aplicação da política disciplinar da escola. Salienta, também, o reconhecimento que deve ser dado pelos próprios alunos ao trabalho desempenhado pelos vigilantes. Este reconhecimento deve traduzir-se na concessão de um sentido de autoridade na execução das suas funções. A falta de autoridade, ou o seu não reconhecimento, pode minar toda a dinâmica do processo.

Parte II – O Caso do Agrupamento de Escolas da Bela Vista

Capítulo 4 – Metodologia de investigação

1. A definição dos objectivos de estudo

A escolha do Agrupamento de Escolas da Bela Vista não constituiu para nós uma escolha ocasional, incidental, acidental ou aleatória, mas sim inteiramente intencional. Na verdade, foram quatro as principais motivações que nos levaram desde muito cedo a procurar incidir o nosso estudo na realidade particular da escola sede deste agrupamento. Em primeiro lugar, e como iremos poder constatar no capítulo seguinte, pelo facto de se tratar de um conjunto de escolas identificado como servindo uma população discente caracterizada pela elevada percentagem de condutas e comportamentos problemáticos, como resultado, em grande medida, do contexto socio-económico em que se insere. Outra razão propulsora da nossa escolha resultou da total abertura e grande interesse manifestados pelos responsáveis da instituição, desde o primeiro contacto por nós realizado, em integrar este estudo, postura esta que facilitou consideravelmente a nossa tarefa no acesso aos alunos, por um lado, e aos restantes elementos da comunidade educativa – docentes e não docentes – como fontes nucleares para a concretização do nosso trabalho investigativo. A colaboração evidenciada ultrapassou as nossas expectativas mais optimistas, pois, para além de nos terem sido transmitidas informações preciosas sobre o quotidiano da escola e sobre os alunos, foram-nos, ainda, apresentadas sugestões úteis para um bom desempenho do nosso trabalho e facultados todos os meios logísticos imprescindíveis à execução do nosso trabalho. Refira-se, para terminar, a proximidade geográfica do agrupamento relativamente ao local onde exercemos as nossas funções profissionais, facto que permitiu evitar desperdício de tempo na deslocação à escola.

Os espaços exteriores (recreios, campos de jogos, zonas não vigiadas, espaços traseiros dos edificios, jardins, entrada...), a par da sala de aula, surgem como os locais onde se verificam com mais frequência situações enquadradas no conceito de *bullying* que abordámos, anteriormente, no Capítulo 2. Nesse contexto, portanto, a problemática da investigação procurará prioritariamente *identificar e compreender o tipo de manifestações*

de bullying que ocorrem numa escola com terceiro ciclo, da rede pública do sistema educativo português.

A par deste grande objectivo, procuraremos cumulativamente concretizar os seguintes objectivos no decorrer do presente estudo:

- caracterizar (por idade, sexo e ano de escolaridade) os alunos que são vítimas do bullying;*
- caracterizar (por idade, sexo e ano de escolaridade) os alunos que exercem o bullying;*
- identificar e compreender as motivações dos agressores;*
- identificar as formas de bullying (directas físicas, directas verbais, indirectas) que ocorrem com mais frequência na escola e nos seus espaços exteriores;*
- compreender as relações que se estabelecem entre agressor(es), vítima(s) e testemunha(s);*
- identificar os locais onde ocorrem com mais frequência os episódios de bullying;*
- avaliar a importância dos espaços exteriores para os alunos;*
- analisar a importância que a escola (directão, professores, pessoal não docente, alunos, pais) atribui aos comportamentos agressivos entre alunos;*
- verificar se factores humanos/físicos contribuem para a ocorrência de episódios de bullying; e*
- identificar os procedimentos e os mecanismos de prevenção e de combate ao dispor da escola para fazer face a situações de violência e avaliar a sua eficácia.*

2. O método: estudo de caso

A nossa investigação empírica caracteriza-se pela adopção do Estudo de Caso como estratégia metodológica e como veículo facilitador da procura do “conhecimento pormenorizado de uma situação”, assim como a compreensão do “particular na sua complexidade”. (Pardal & Correia, 1995: 22) Trata-se, pois, de acordo com Pardal & Correia (1995: 23) de “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)” que “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.” Soy (1997), por sua vez, relembra a este propósito as potencialidades emergentes do estudo de caso na compreensão de uma temática complexa, bem como o reforço de informação que podem resultar da sua aplicação. Ainda segundo a mesma autora (Soy, 1997), os estudos de caso “ênfatizam a análise contextual detalhada de um número limitado de acontecimentos ou condições e as suas relações.”

Para Robert Yin (2004: 1), o estudo de caso auxilia o investigador na procura de uma compreensão mais exaustiva de temáticas importantes que não são facilmente cobertas por outros métodos, levando o pesquisador a evidenciar uma situação em concreto através da adopção de uma abordagem “microscópica” dessa realidade. Acrescenta que, ao contrário de outros métodos de investigação, o estudo de caso facilita a concretização de observações directas e a recolha de informação em contextos naturais, chegando a comparar (Yin, 2004: 4) o papel desempenhado pelo investigador ao que é executado por um bom detective.

Bell (2004: 23), por seu turno, considera que a opção pela realização de um estudo de caso “proporciona (ao investigador) uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Segundo Bell (2004: 180), “um critério importante para julgar o mérito de um estudo de caso consiste em verificar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa semelhante possa relacionar as suas tomadas de decisão com as descritas na pesquisa.”

Alguns críticos apontam como principal constrangimento do estudo de caso o facto de que ele não permite a extracção de generalizações. Bell (2004: 23) realça o facto de que, segundo estas vozes críticas, “a generalização não ser geralmente possível e questionam o

valor do estudo de acontecimentos individuais.” Citando Bassey (1981: 85), sublinha que a fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o generalizar. Soy (1997), por seu turno, relata que os críticos deste método acreditam que um número reduzido de casos não oferece as bases necessárias para a fiabilidade e generalização dos dados recolhidos, limitando a utilidade do estudo de caso às suas potencialidades como instrumento exploratório.

3. As técnicas de recolha de dados

Yin (2004: 9) sustenta que um bom estudo de caso beneficia do facto de poder recorrer a uma multiplicidade de fontes na recolha de informação. Pardal & Correia (1995: 23), por sua vez, sublinham esta perspectiva pois consideram que “o pesquisador pode recorrer a um grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante...” Tal significa, portanto, que as dúvidas que nos ocorreram não incidiram na opção entra a dicotomia metodológica do quantitativo / qualitativa, mas sim na adopção das técnicas que, do ponto de vista da sua complementaridade, mais se adequavam aos objectivos do nosso trabalho.

A escolha que fizemos levou-nos a privilegiar o uso dos inquéritos por questionário e das entrevistas numa perspectiva de complementaridade. A grande maioria dos estudos sobre *bullying*, como pudemos atestar nos Capítulos 2 e 3, têm assentado quase exclusivamente na aplicação de inquéritos por questionário a amostras mais ou menos alargadas de alunos para que estes se pronunciassem sobre a sua experiência e/ou sobre a dos colegas. Embora possam naturalmente, como refere Seixas (2005: 98) num artigo intitulado *Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*, surgir “dúvidas relativas à selecção ou construção de instrumentos, cujos dados recolhidos possam permitir um fidedigno conhecimento do fenómeno em si”, sobretudo quando o estudo incide sobre comportamentos marginais, socialmente condenados, decidimos que a opção pelas entrevistas, embora em número reduzido, nos auxiliariam na apropriação de informação que dificilmente poderíamos obter por via da aplicação de

inquéritos, por mais bem construídos que eles tivessem ou por mais exemplar que fosse o desempenho dos nossos respondentes. Relembramos, ainda, que, do nosso ponto de vista, o estudo e a respectiva compreensão das teias complexas caracterizadoras dos fenómenos sociais não podem ocorrer fora da perspectiva ou entendimento do indivíduo, devendo ser considerada, compreendida e valorizada a forma como o sujeito vê o mundo.

Os fenómenos sociais e, particularmente, os educativos têm sede na mente das pessoas e na cultura dos grupos que interagem, e não se podem compreender de forma mais aprofundada a menos que façamos um esforço hermenêutico sério e sem preconceitos sobre o visivelmente manifesto, mas também sobre o oculto. As investigações sociais não podem efectuar-se independentemente do contexto em que decorre a acção investigativa, pois, no nosso entender, cada contexto singular tem uma interpretação igualmente singular.

3.1. A triangulação metodológica

Não obstante a designação sugerida, a «triangulação metodológica» resulta, na prática, do cruzamento de dados obtidos por via da utilização de técnicas diversas de investigação com o objectivo de tornar a informação por nós recolhida o mais «robusta possível» conforme sugere Yin (2004: 9); no caso do nosso estudo, da aplicação dos inquéritos por questionário e da realização de entrevistas.

Este procedimento pode e deve, eventualmente, estar previsto numa «filosofia» global de rigor, o mesmo rigor que temos de usar qualquer que seja a metodologia ou metodologias de trabalho, e quaisquer que sejam as técnicas ou os instrumentos de recolha e de análise.

A triangulação, apesar de sugerir, à partida, três técnicas, no seu sentido restrito, reporta-se apenas a uma expressão metafórica que remete para a combinação de, pelo menos dois instrumentos diferentes de observação e recolha de dados. Ainda de acordo com Yin (2004: 9) essa combinação ocorre “quando duas ou mais fontes independentes apontam para os mesmos acontecimentos ou *factos*.”

Esta triangulação nem sempre traduz um processo de fácil implementação, pois os dados recolhidos pelo investigador não fornecem, por norma, de forma explícita a informação pretendida pelo investigador. De qualquer forma, não podemos deixar de realçar aqui as virtualidades e vantagens da utilização de abordagens plurimetodológicas.

O que se pretende é a obtenção de visões ou perspectivas diversas do mesmo fenómeno com vista à clarificação de significados, sentidos e interpretações que o entrevistado ou informante confere ao que diz e legitima ou não, pelo que *faz* ou tenta fazer.

A triangulação não é em si mesma uma metodologia em sentido geral, mas apenas uma técnica ou se se quiser, um método em sentido restrito, tendente a obter informações por vias diversas, as quais, depois de comparadas, podem orientar-nos neste ou naquele sentido, por exclusão de partes.

Podem, de igual modo, não se revelar contraditórias e serem umas complementares das outras. Tudo depende do que os informantes disponham para nos revelar.

3.2. O inquérito por questionário

Comecemos, neste ponto, por recordar as palavras de Bell (2004: 117) que, ao afirmar que “planificar um bom inquérito é bem mais difícil do que imagina”, nos alerta para alguns dos obstáculos que poderemos ter que transpor ao escolhermos esta técnica de recolha de informação.

Ao optarmos pela construção, e conseqüente, aplicação do nosso inquérito por questionário, não pudemos esquecer o constrangimento evocado por Ortega e outros (2001: 9-10) quando realça, como vimos no Capítulo 3, o risco que corremos no que diz respeito à superficialidade da abordagem ao problema, que impede, conseqüentemente, o aprofundamento de alguns pontos de análise que teríamos interesse em incluir na nossa análise (como a influência da família, os antecedentes ou os efeitos causados pelas agressões) ou, ainda, a impossibilidade de conseguirmos dados mais precisos sobre acontecimentos vividos pelos alunos em momentos anteriores.

Para além da questão da profundidade / riqueza das respostas, coloca-se o problema da autenticidade das respostas dadas pelos respondentes aos questionários. Por um lado, sendo a violência, e o *bullying*, em particular, uma manifestação de comportamentos desviantes, uma resposta verdadeira (autêntica) dada num inquérito pode, como explica Seixas (2005: 100), não ser “a considerada socialmente mais desejável”, podendo, por conseguinte inibir a espontaneidade do alunos que preenche o questionário. Existe, por outro lado, o risco para o investigador de “a maior parte dos alunos se mostrarem relutantes

em admitir seja o facto de agredirem os colegas, seja o facto de serem agredidos, quando directamente questionados.” (Seixas, 2005: 100) Finalmente, no que toca ao agressor, há que prestar atenção ao facto de que, como diz Seixas (2005: 100), “o objectivo do agressor é permanecer incógnito.”

Não obstante as limitações que acabámos de expor, consideramos que a utilidade da aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra dos alunos a frequentar o 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Bela Vista decorre da possibilidade de podermos comparar as respostas fornecidas com os dados obtidos nas entrevistas.

A nossa intenção foi a de proceder ao cruzamento constante de dados providos de instrumentos e técnicas de análise diferenciadas, para que pudéssemos controlar e «entender» os sentidos possíveis na produção do discurso de resposta dos inquiridos.

O questionário que nós construímos foi grandemente influenciado pelo Questionário de Dan Olweus e pelo Questionário *My Life in School Checklist* de Thompson & Arora, instrumentos que mereceram, aliás, uma especial atenção no Capítulo 3. Procurámos, ainda, acrescentar algumas questões directamente relacionadas com o papel das tecnologias de informação e comunicação e encerrámos o inquérito com o recurso a uma planta da escola sede, e dos seus espaços exteriores, de modo a que os alunos pudessem assinalar os locais de maior risco.

Atendendo a que o universo objecto do nosso estudo é constituído por alunos a frequentarem o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade do ensino regular, e tendo em consideração que muitos destes alunos revelam, como iremos constatar, grandes dificuldades de aprendizagem e lacunas ao nível das competências de leitura e de compreensão / interpretação de textos, procurámos ter o máximo cuidado na formulação das questões, ora no que diz respeito à sua forma, ora no que toca à sua substância. Procurámos, portanto, incluir questões de fácil leitura com vocabulário simples e directo, claramente formuladas, sem ambiguidades conceptuais ou de sentido, ou seja, que não permitissem duas interpretações mas apenas uma. Pensámos, no entanto, que nas questões em que os alunos eram solicitados a pronunciarem-se sobre episódios passados que alguns poderiam fornecer informações imprecisas por não se recordarem dessas situações ou, até, por as confundirem com outras. Em segundo lugar, privilegiámos as questões fechadas, tendo os alunos apenas que optar entre o “sim” ou o “não”, as perguntas de escolha múltipla em leque fechado, podendo os respondentes proceder à “escolha de uma ou várias respostas de um conjunto

apresentado” (Pardal & Correia, 1995: 55), à escala de Likert simplificada em três pontos e, encerrámos o questionário com o recurso, como referimos, à utilização da planta da escola.

Este último item do inquérito foi inspirado nas “outras actividades” - que apresentámos e descrevemos, de forma sucinta, no ponto 1.4. do Capítulo 3 – cuja designação original ora pode ser de ‘*danger mapping*’ ou de ‘*map hotspots*’ e que, segundo Smith (s/d:18) e Thompson e outros (2003: 192), permite, de forma simples e célere, “identificar locais de elevado risco” onde “os alunos se sentem inseguros.” Tratando-se de um exercício que nos pareceu de fácil implementação e normalmente pouco utilizado, no nosso entender, nos estabelecimentos de ensino que conhecemos, decidimos utilizá-lo para que pudéssemos atestar a pertinência da informação por ele fornecida. Devemos, ainda, salientar que este foi um dos componentes do questionário que mais interesse nos transmitiu, até pela forma como ele foi construído. Primeiramente, procurámos obter uma fotografia aérea dos edifícios e dos espaços exteriores da sede de agrupamento; para tal, servimo-nos da aplicação *Google Earth*. Tirada a fotografia, construímos e adaptámos o nosso próprio desenho, procurando que o mesmo fosse de simples compreensão e apelativo para os respondentes. Tratando-se de uma escola que não nos era familiar, procurámos junto de um elemento do Conselho Executivo identificar alguns desses espaços utilizando, para o efeito, uma designação que fosse claramente entendida, e utilizada no dia-a-dia, pelos alunos que preencheram o questionário.

No que diz respeito ao número de questões, consideramos que o seu número nos parece suficiente, embora tivéssemos tido o cuidado de não tornar o questionário demasiadamente extenso. No total, como podemos constatar pelo exemplar que apresentamos em anexo a este trabalho⁸, o nosso instrumento é composto por um total de 35 itens, subdivididos em alguns dos seus pontos. Terminada a construção da segunda versão do instrumento (resultante de alterações produzidas à versão original em sessão de trabalho realizada com o nosso orientador), procedemos à realização de um pré-teste – ou questionário-piloto – com alguns alunos para, como frisam Pardal & Correia (1995, 63), “nos assegurarmos da qualidade das perguntas” ou, como nos diz Bell (2004: 129), procurarmos “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...) de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades

⁸ Ver exemplar do questionário apresentado em anexo – Anexo 1

para responder” às questões por nós colocadas. Tendo em mente que, ainda segundo Bell (2004: 129), “o ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo”, procurámos, de facto, efectuar o exercício com alunos, que não estando a frequentar o estabelecimento de ensino objecto do estudo, reunissem um perfil muito aproximado ao que caracteriza os discentes do agrupamento de escolas da Bela Vista. Tivemos, portanto, em conta, não só o nível de ensino em causa, mas procurámos igualmente aplicar o nosso questionário piloto a alunos que apresentassem maiores ou menores dificuldades de compreensão de texto, de ambos os sexos.

O pré-teste foi aplicado a 6 alunos matriculados na escola onde exercemos funções, na faixa etária pretendida e a frequentar os mesmos níveis de ensino que os sujeitos do nosso estudo⁹. O questionário-piloto foi aplicado poucos dias antes da sua utilização no Agrupamento da Bela Vista e realizado em condições físicas muito idênticas àquelas que foram utilizadas em «contexto real», ou seja numa sala destinada para o efeito e num ambiente semelhante ao da realização de uma prestação de provas formal. Procurámos explicar aos alunos os objectivos pretendidos com a sua participação. A sua disposição na sala e a distribuição dos questionários obedeceu ao mesmo rigor que foi utilizado dias depois. Foram transmitidas instruções muito claras sobre o modo de preenchimento do questionário. Solicitámos, ainda, que fossem registadas notas sobre dúvidas que fossem surgindo relativamente às questões apresentadas ou, mesmo, que fossem anotadas sugestões para tornarem o questionário mais objectivamente compreendido. Os alunos demoraram entre 7 e 12 minutos a responder à totalidade das questões, com a excepção do último exercício que implica a sinalização de locais de risco recorrendo à planta da Escola sede da Bela Vista. Terminado o preenchimento do questionário, encetámos um diálogo breve com os alunos sobre a sua perspectiva relativamente ao preenchimento do documento focando aspectos relacionados com o seu grau de dificuldade, com a objectividade da formulação das questões, com a acessibilidade do vocabulário empregue, terminando com a apresentação de sugestões. Foi possível verificar que algumas das questões por nós colocadas não apresentavam a clareza de linguagem que pretendíamos (ver documento anexo) e, assim, no seguimento de pequenas alterações sugeridas pelos participantes no pré-teste, procedemos à alteração (para melhor, pensamos nós) de alguns pontos do instrumento de recolha de informação.

⁹ Ver anexo (2) produzido a partir da aplicação do pré-teste, contendo todos os passos da sua implementação.

3.3. A entrevista

Para Bell (2004: 27), “os inquiridos podem dar resposta às perguntas «o quê?», «onde?», «quando?» e «como?», mas o porquê não é tão fácil de descobrir”, pelo que, para o investigador, assume importância estratégica socorrer-se de outras técnicas que permitam alcançar este propósito.

Vimos no Capítulo 3 que, comparativamente ao inquirido por questionário, a opção pela modalidade da entrevista faculta, por norma, ao investigador a “obtenção de uma informação mais rica” (Pardal & Correia, 1995: 64), permite, igualmente, que ele alcance “um (outro) grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 194) ou, inclusive, que ele possa “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” Bell (2004: 137). Ainda de acordo com Quivy & Campenhoudt (1995: 191-192), verificamos que sendo “correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

Optámos, neste sentido, pela realização de entrevistas a um conjunto reduzido de elementos (alunos e adultos) que, à partida, pudessem partilhar connosco as suas experiências e sobre as de outros alunos. Seixas (2005: 100), cit. Perry, Kusel e Perry (1988), sublinha as vantagens que existem em pôr os alunos a falar sobre os seus pares na medida em que eles “se encontrarem provavelmente mais atentos a quem costuma agredir e ser vitimizado” e menos predispostos a falarem sobre si. A mesma autora defende (2005: 100) que “os dados recolhidos por um grupo de pares, por seu lado, diminui a influência de predisposições individuais (pessoais) e aumenta a fidelidade estatística.”

A opção pelo tipo de entrevista levantou-nos algumas dúvidas. Começámos, então, por seleccionar o público-alvo das entrevistas. Dada a temática em causa, optámos por privilegiar os alunos, tendo estabelecido como perfil ideal para nosso interlocutor o tipo de jovem que, independentemente do seu “estatuto”, “estivesse na posse” da informação que viesse enriquecer o nosso trabalho. Pusemos a possibilidade de realizar uma entrevista colectiva, optando, por exemplo, por uma turma reconhecida como sendo problemática, mas acabámos por abdicar desta possibilidade pelas dificuldades - e exigências - que esta modalidade nos poderia apresentar. O facto de nunca termos efectuado uma entrevista neste formato, e o receio justificado de não termos provavelmente a controlar as

interacções do nosso grupo entrevistado, levou-nos a optar definitivamente por entrevistas individuais. Procurávamos, a partir deste momento, traçar o perfil daquele que seria o nosso entrevistado, isto é, o(a) aluno(a) que, não reunindo necessariamente as características que o(a) enquadrassem no perfil de um *bully* ou de uma vítima, fosse frequentador dos meandros da instituição, bem como conhecedor atento das relações que se estabelecem entre os alunos da escola sede do agrupamento da Bela Vista, e que tivesse, de preferência, na posse de um manancial de *estórias* que estivesse disposto(a) a partilhar connosco. Com o propósito de complementar e de enriquecer a informação recolhida, decidimos, igualmente, inserir no nosso leque de entrevistados dois adultos: um Director de Turma e um Auxiliar de Acção Educativa que, em comum, deveriam ter boas capacidades comunicativas e, acima de tudo, um relacionamento de proximidade com a comunidade discente.

Feita esta opção, deparamo-nos com o seguinte desafio. Não conhecendo a escola e os seus alunos, teríamos que proceder à escolha dos alunos que reunissem as características que mencionamos no parágrafo anterior e que encaixassem no perfil de entrevistado pretendido. Como sugere Yin (2004: 7-8), nesta fase do nosso trabalho devemos levar a cabo um *case study screening procedure*, isto é, no nosso caso proceder a um processo de selecção dos nossos entrevistados. Yin (2004: 7-8) refere que este procedimento pode ser realizado com base na análise e revisão de documentos ou mediante a auscultação de pessoas que conheçam os sujeitos que interessam ao nosso estudo. Os critérios podem assentar na vontade manifestada por essas pessoas em participar no estudo ou na potencial informação de que esses sujeitos são possuidores.

Por forma a realizarmos este *screening procedure*, contactámos a escola (a Presidente do Conselho Executivo, a Directora do Centro de Formação, uma Directora de Turma e uma outra docente) com a antecedência que considerámos necessária e apresentámos o perfil do(s) aluno(s) e adultos que pretendíamos entrevistar. Agendámos um encontro para daí a alguns dias para que nos fosse fornecida uma primeira listagem de entrevistados que pudessem corresponder à nossa pretensão. Procurámos, deste modo, dar algum tempo a estes elementos da escola para que não fosse feita uma escolha precipitada, para que pudessem calmamente pensar em todos os alunos / adultos. Dentro do prazo acordado, e para nossa grande satisfação, foi-nos sugerido um conjunto reduzido (como pedimos) de potenciais entrevistados, tendo, desde logo, ficado acordado que esses

diálogos iriam decorrer previsivelmente na primeira semana do mês de Maio. Os responsáveis pelo agrupamento de escolas tiveram o cuidado de informar pessoalmente os Directores de Turma dos alunos envolvidos na actividade sobre os objectivos pretendidos com a realização das entrevistas. Estipularam portanto, em conjunto connosco, um calendário de trabalho e montaram todas as condições logísticas consideradas imprescindíveis para que fosse possível a realização de um trabalho com o mínimo de qualidade. Para tal, foi-nos facultada uma sala com o necessário isolamento acústico, garantindo, portanto, a nossa indispensável privacidade e a dos entrevistados, facilitadora, à partida, de uma boa execução das entrevistas.

Outra das dúvidas com que nos deparámos teve a ver com o tipo de entrevista a utilizar. Relembremos, a este propósito, o que nos diz Bell (2004: 139), cit. Grebenik e Moser (1962: 16), quando remete para «um *continuum* de formalidade», onde “num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta tanto quanto possível como uma máquina” e “no outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado.” Acrescenta Bell (2004: 139), a propósito das entrevistas estruturadas, que “quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados” e que “uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado.”

A mesma autora defende que (Bell, 2004: 141) “a maioria das entrevistas realizadas na etapa da recolha de dados da pesquisa situa-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade”, sendo, por isso, “importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” Considera que “a entrevista guiada ou focalizada preenche esses requisitos”, pois ao proceder-se à sua utilização, “não se usa nenhum questionário ou lista, mas, ao serem seleccionados os tópicos sobre os quais a entrevista será conduzida, estabelece-se já uma determinada estrutura.”

Ainda segundo Bell (2004: 141), “a vantagem de uma entrevista focalizada consiste em estabelecer previamente uma estrutura (grelha), simplificando assim grandemente a análise subsequente.”

Para Pardal & Correia (1995: 65-66), ao optar por esta modalidade, “o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos.” O papel do entrevistador, em concreto, visa “encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida – de elementos compreensivos que, naturalmente, o entrevistado deixa escapar.”

Trata-se, resumindo, de indagar, inquirir em profundidade, mas deixando ao mesmo tempo que o entrevistado se exprima o mais livremente possível, porém, sendo reconduzido periodicamente ao assunto central da entrevista, preferivelmente sem que o informante se aperceba da intenção do entrevistador.

Optámos, por conseguinte, num primeiro momento pela construção de uma grelha¹⁰ onde registámos os tópicos comuns (categoria de análise) que pretendíamos abordar ao proceder às entrevistas com os alunos e com os adultos por forma a facilitar, por outro lado, a posterior análise do conteúdo das conversas que foram encetadas. Embora saibamos que cada um dos sujeitos entrevistados representa uma pessoa com as suas idiossincrasias e particularidades que o tornam único e irrepetível, e, para nós, imprevisível, tentámos, ao adoptar esta ordenação temática emprestar alguma coerência formal às entrevistas no sentido de que antecipadamente todos se possam exprimir livremente dentro das unidades temáticas ou dimensões identificadas no guião a que nos referimos antes o qual nos pode vir a servir igualmente para o estabelecimento de categorias de análise.

Ainda que o nosso objectivo inicial fosse o de fornecer liberdade total ao entrevistado, transformando a nossa entrevista numa conversa totalmente aberta, decidimos recorrer à entrevista semi-estruturada por recearmos, igualmente, que as conversações

¹⁰ Ver grelha apresentada em anexo.

pudessem eventualmente extrapolar de forma incontrolável os objectivos pretendidos e, por outro, atendendo à nossa pouca experiência no domínio da técnica.

A partir desta grelha com os tópicos transversais a colocar aos nossos entrevistados, procedemos à elaboração de um guião¹¹ para cada um dos grupos com quem iríamos dialogar. Como relembra Bell (2004: 138), nesta fase “a preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado.” Adianta, ainda, que “quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados. Uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado.” (Bell, 2004: 139) Deparámo-nos com algumas hesitações no registo dessas questões, em grande parte pelo receio que sentimos em eventualmente deixarmos inadvertidamente de forma «alguma pergunta importante»...

4. A definição e descrição da amostra

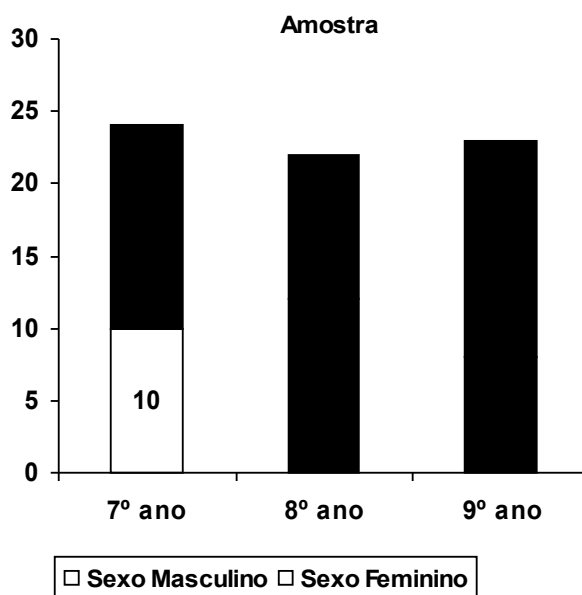
A amostra que definimos para procedermos à aplicação dos nossos questionários fez um total de 69 alunos matriculados, ou seja 20,3 % do universo total de sujeitos a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas da Bela Vista. Dos 69 alunos seleccionados, 30 são do sexo masculino e 39 do feminino.

Quadro número 14 - Distribuição da amostra questionada, por sexo, comparativamente com a composição real da população docente da escola *da Bela Vista*

Ano	Universo Total - 340			Amostra – 69		
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
7º	56	58	114	10	14	24
8º	35	35	70	12	10	22
9º	28	37	65	8	15	23
CEF	58	33	91	-	-	-
	177	163	340	30	39	69

Gráfico número 13 - Distribuição da amostra questionada por sexo

¹¹ Ver guiões de entrevistas apresentados em anexo.



Optámos por aplicar o nosso questionário a uma turma de cada um dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º) que integram este nível de ensino. Não incluímos nenhuma turma de Cursos de Educação e Formação em virtude de nos terem sido propostos alguns destes alunos para a realização das entrevistas. A escolha das turmas foi efectuada de forma totalmente aleatória, não existindo, ao contrário do que sucedeu com as entrevistas, preocupação em traçar um determinado perfil para os respondentes. Deixámos, portanto, a tarefa de selecção das turmas ao critério da escola, sendo que nos foram indicadas as turmas do 7ºC, do 8ºB e do 9ºA. Foi, de igual forma, estabelecido um calendário de trabalho que contou com a colaboração dos docentes titulares das disciplinas e dos Directores de Turma.

5. A aplicação dos questionários

O calendário para a aplicação dos questionários obedeceu, como tivemos a oportunidade de realçar no ponto anterior, a uma prévia e cuidada concertação com uma responsável da escola que funcionou, desde o primeiro contacto, como nossa intermediária privilegiada e organizadora da logística indispensável para a bem-sucedida feitura do nosso trabalho. Todas as nossas solicitações foram prontamente atendidas e obtivemos, sempre que necessário, preciosas sugestões que potenciaram, na nossa perspectiva, o trabalho realizado. As datas e os calendários acordadas previamente foram atempadamente protocolados e escrupulosamente cumpridos por ambas as partes.

Os questionários foram todos aplicados de acordo com as datas e horários previamente estipulados, tendo este trabalho sido concentrado em dois dias seguidos por forma a evitar que os alunos tivessem acesso verbal pelos colegas ao seu conteúdo.

Conforme tínhamos previamente combinado com o estabelecimento de ensino e com os docentes das disciplinas, fomos nós que procedemos à aplicação do questionário. Começamos por fazer uma breve apresentação nossa e procedemos a uma sucinta explicitação dos objectivos que nos moviam na realização do trabalho e procurámos motivar os alunos a participarem activamente na actividade. Explicámos que o preenchimento do inquérito seria feito em ambiente semelhante ao que caracteriza a realização de uma prova de avaliação e, por conseguinte, que os alunos iriam ser colocados em carteiras individuais, deveriam concentrar-se na realização da tarefa evitando, deste modo, qualquer tentativa de diálogo com o colega do lado. Procedemos, de seguida, à distribuição do questionário, pedindo aos alunos que apenas iniciassem o seu preenchimento depois de indicação transmitida por nós. Foram lidas em voz alta e explicadas com redobrada atenção as questões que nos pareceram que eventualmente pudessem levantar algumas dúvidas.

Os alunos corresponderam, de forma global, ao que lhes foi solicitado e, à excepção de um reduzidíssimo número de casos, aplicaram-se no seu preenchimento. Procurámos manter um certo afastamento dos alunos com o intuito de não condicionar as suas respostas, mas sempre que surgiu alguma dúvida ela foi prontamente esclarecida por nós. Sempre que detectámos alguma tentativa de troca de impressões, os alunos foram alertados para que não o fizesse.

Os procedimentos descritos anteriormente foram escrupulosamente aplicados nas três turmas em que forma aplicados os questionários.

6. A realização das entrevistas

Os alunos e os adultos (uma directora de turma, uma professora e uma auxiliar de acção educativa) seleccionados para a realização da entrevista foram, como já referimos no ponto 3.3. do presente Capítulo, sugeridos por elementos da escola depois de uma reunião tida connosco para o efeito. Depois de termos sugerido a primeira semana do mês de Maio para a realização de todas as entrevistas, foi-nos, à semelhança do que aconteceu com os questionários, apresentada uma agenda de trabalho que procurámos cumprir de forma rigorosa. Das nove entrevistas marcadas, apenas duas não se concretizaram uma vez que os alunos se encontravam a faltar¹². Em contrapartida, a nossa presença na escola permitiu entrevistar outros dois alunos e uma docente que manifestaram interesse em serem ouvidos por nós.

As entrevistas realizaram-se sempre em duas salas de aulas da escola disponibilizadas para o efeito, proporcionando as condições necessárias para que as conversas decorressem num clima calmo. Procurámos explicar a todos os entrevistados os objectivos do nosso trabalho e da entrevista, em particular, garantimos o total anonimato das conversas e solicitámos a necessária autorização para registarmos os diálogos em cassete.

¹² Estes alunos não tinham tido conhecimento prévio da realização da entrevista.

Quadro número 15 - Quadro sintetizador de alguns elementos caracterizadores dos entrevistados analisados

Entrevista	Sexo	Idade	Reprovações	Ano	Conhecimento Prévio da entrevista	Algumas características de personalidade e atitudinais relevantes
1	F	14	1	8º	Sim	A aluna compareceu à entrevista de forma muito descontrainda. Revelou ser muito comunicativa e expressiva. Manteve sempre contacto ocular com o entrevistador. Aluna possuidora de uma personalidade forte, com características de líder.
2	M	15	1	CEF	Não	O aluno encontrava-se a faltar, como de costume, à aula de Língua Portuguesa porque, segundo palavras do próprio, “não vai com a cara da professora”. A aparência despertou a nossa atenção: evidenciava algum descuido (no vestuário), faltava-lhe um dente da frente e usava <i>piercing</i> s. Ao longo de toda a entrevista evitou olhar de frente para o entrevistador. As conversas tidas à posteriori com alguns dos outros entrevistado, confirmaram que o aluno não manteve uma postura transparente na conversa que manteve connosco.
3	M	16	2	CEF	Não	O aluno compareceu à entrevista com alguma desconfiança, em parte porque não sabia que ia ser envolvido na actividade. Ao longo da conversação evitou quase sempre olhar directamente para o entrevistador. Manteve sempre um olhar distante. Manifestou ter uma personalidade reservada, característica confirmada nas poucas palavras apresentadas nas respostas e no tom de voz utilizado. À medida que a entrevista foi decorrendo, foi-se tornando progressivamente mais comunicativo.
4	M	12 + 14	1 + 0	7º	Sim	Os alunos tinham preenchido o questionário da parte da manhã. Mostraram vontade em serem entrevistados. Estavam ambos descontraindos e pareceram genuínos e espontâneos no que contaram ao entrevistador. Sentaram-se os dois frente-a-frente com o entrevistador colocado a meio. Vivem ambos num dos bairros problemáticos do concelho e têm vários familiares a frequentar a escola (4 e 3 primos, respectivamente). Os alunos serão referenciados por uma das docentes entrevistadas.

Entrevista	Sexo	Idade	Reprovações	Ano	Conhecimento Prévio da entrevista	Algumas características de personalidade e atitudinais relevantes
5	M	15	1	E8	Não	O aluno apresentou-se à entrevista um pouco sério. À medida que a entrevista foi decorrendo, o aluno foi ficando cada vez mais descontraído, chegando a ficar, no nosso entender, demasiado relaxado. Olhou directamente para o entrevistador, mas mexia-se com muita frequência (rodava a cadeira, estava quase deitado, bocejava, ria-se muito).
6	F	49	Directora de Turma		Sim	A entrevistada mostrou estar muito à vontade e revelou boas capacidades comunicativas. Utilizou um discurso muito fluente, rápido até, vivendo o discurso que produzia. Revelou, igualmente, ter uma postura muito activa e interessada junto dos alunos, sobretudo dos alunos mais problemáticos. É Directora de Turma, Presidente da Assembleia de Escola e possui bons conhecimentos sobre os alunos que frequentam a escola. Integra também a equipa do Gescom (gestão de conflitos). Exerce funções na escola há 20 anos.
7	F	50	Auxiliar de Acção Educativa		Sim	A entrevistada é conhecida como estando muito bem informada acerca do quotidiano da escola. Apresentou-se na entrevista muito à vontade. Conhece também muito bem o agregado familiar dos alunos, sobretudo os mais problemáticos. Pessoa muito expressiva. Olhou directamente para o entrevistador durante a conversa. Possui um discurso muito rápido. Revela ser uma pessoa muito activa. Exerce funções na escola desde a sua inauguração.
8	F	35	Docente de Língua Inglesa e DT		Sim	A docente está colocada na escola pela primeira vez. Revelou ser muito comunicativa. De vez em quando olhava para o entrevistador. Parece utilizar um discurso duro com os seus alunos. Evidenciou algum desgaste mas mostrou interessar-se muito pela vida pessoal e académica dos seus alunos.
9	F	14	0	9º	Sim	A aluna compareceu à entrevista de forma muito descontraída. Revelou ser muito comunicativa e expressiva. Manteve sempre contacto ocular com o entrevistador. Conhecedora do que se passa na escola.

Capítulo 5 – Caracterização da Escola da Bela Vista

5. Contexto socio-económico

O Agrupamento de Escolas da Bela Vista situa-se no litoral norte do distrito de Aveiro e iniciou o seu funcionamento, na actual localização fora da sede do concelho, no ano lectivo de 2002/2003, tendo adoptado a denominação da escola sede bem como do seu patrono. Para além do estabelecimento principal, fazem parte do agrupamento oito escolas EB1 (Escolas do 1º Primeiro Ciclo do Ensino Básico), que, em conjunto com a escola sede, se situam em duas freguesias, com aproximadamente 7 540 e 3 789 habitantes respectivamente, inseridos numa área total de 11,36 km². O agrupamento está inserido numa comunidade com bastantes problemas sociais, económicos e culturais. Uma percentagem significativa da população discente provém de bairros sociais, alguns assinalados como sendo de algum risco, transportando consigo, de acordo com os responsáveis da escola, todo o tipo de situações próprias destes aglomerados habitacionais.

De acordo com os dados que nos foram fornecidos pelo órgão de direcção executiva do agrupamento, as idades dos pais / encarregados de educação dos alunos variam entre os 26 e 45 anos no pré-escolar e no 1º Ciclo e entre os 36 e os 45 anos de idade nos 2º e 3º Ciclos, possuindo, na sua maioria, como habilitações académicas a 4ª classe ou o 2º Ciclo do Ensino Básico. O número de educadores com formação ao nível do Ensino Secundário representa um número reduzido, sendo, por conseguinte, ainda menor o total de pais / encarregados de educação com habilitações equiparadas ao Ensino Superior.

No que diz respeito às suas ocupações profissionais, quase todos são trabalhadores por conta de outrem, constatando-se que a maioria são operários e que um número significativo de mães desempenha as funções de domésticas. Deve salientar-se, ainda, que um número considerável de encarregados de educação se encontram em situação precária de emprego e/ou de desemprego. A título exemplificativo, deverá salientar-se que 300 (num total de 546) alunos que frequentam a sede do agrupamento beneficiam de alguma modalidade de apoio socio-económico, frisando os responsáveis que, ao longo dos últimos anos, tem vindo a aumentar a percentagem de alunos a apoiar.

Os encarregados de educação apresentam, deste modo, expectativas muito baixas em relação ao futuro dos seus educandos, atribuindo um valor pouco significativo ao papel

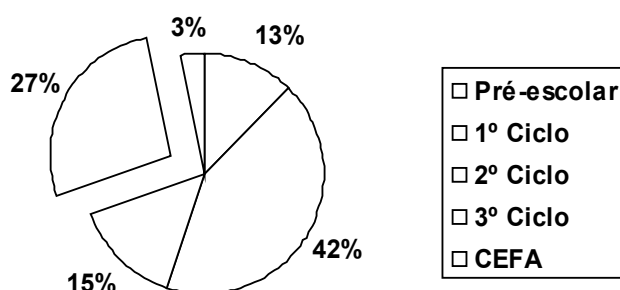
que a escola pode desempenhar, colaborando globalmente de forma pouco visível na vida escolar dos seus educandos, mesmo quando solicitados directamente para o efeito pelo escola. Ainda segundo informações do agrupamento, muitos dos agregados familiares apresentam problemas disfuncionais que acabam por afectar o percurso escolar dos alunos, não obstante os esforços efectuados pelo agrupamento no sentido de encontrarem uma solução para cada problema.

6. Caracterização da população escolar

6.1.Os alunos

A população escolar do agrupamento é, no presente ano lectivo, constituída por um total de 1 301 alunos, distribuídos da seguinte forma: 163 alunos pertencentes ao pré-escolar, 553 ao 1º Ciclo, 545 dos 2º e 3º Ciclos e 40 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA) e alfabetização nocturno. O insucesso escolar tem sido maior no 2º e 3º ciclos do que no 1º (abaixo de 15%), destacando-se os pobres resultados académicos no 7º ano onde se registaram no ano lectivo anterior cerca de 60% de não transições de ano. As elevadas percentagens de repetências tem levado os responsáveis pelo agrupamento a apostar na abertura gradual de Cursos de Educação e Formação como forma de minimizar este problema.

Gráfico número 14 - Distribuição dos alunos do Agrupamento de Escolas da Bela Vista de acordo com o nível de ensino



Ao longo dos últimos quatro anos, constata-se que a população escolar do 2º e 3º Ciclos tem vindo a diminuir. Trata-se, segundo a interpretação dos responsáveis do agrupamento, de uma população escolar de certa forma heterogénea, mas com contornos semelhantes, pois os alunos são maioritariamente oriundos de um meio socio-económico e cultural baixo/médio-baixo. Cerca de 300 alunos beneficiam de apoio sócio-económico, constatando-se que, ao longo dos últimos anos, o número de auxílios tem vindo a aumentar. Salienta-se, ainda, que alguns pais de alunos provenientes de grupos sociais mais elevados procuram frequentemente matricular os seus educandos no outro agrupamento de escolas do concelho na expectativa de encontrarem outro tipo de ambiente.

A população escolar do 3º Ciclo (ensino diurno), aquela que é objecto do nosso estudo, distribui-se da seguinte forma:

Quadro número 16 - Distribuição dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico por turma e por sexo

Ano	Nº de turmas	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino	Nº de alunos
7º	5	56	58	114
8º	3	35	35	70
9º	3	28	37	65
CEF	5	58	33	91
Total		177	163	340

O ano de escolaridade com o número mais elevado de alunos matriculados é, como podemos constatar, o 7º ano seguindo-se os 8º e 9º anos com um número muito aproximado de discentes. No caso da escola da Bela Vista, os diversos Cursos de Formação e Educação (CEF) que se encontram presentemente em funcionamento abarcam já um universo significativo de alunos, pois aproximadamente 26,8% do total formandos matriculados no 3º Ciclo do Ensino frequentam esta modalidade profissionalizante de ensino.

Gráfico número 15 - Distribuição dos alunos em termos percentuais por ano de escolaridade

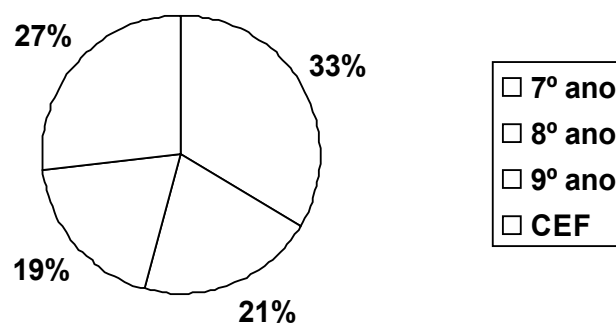
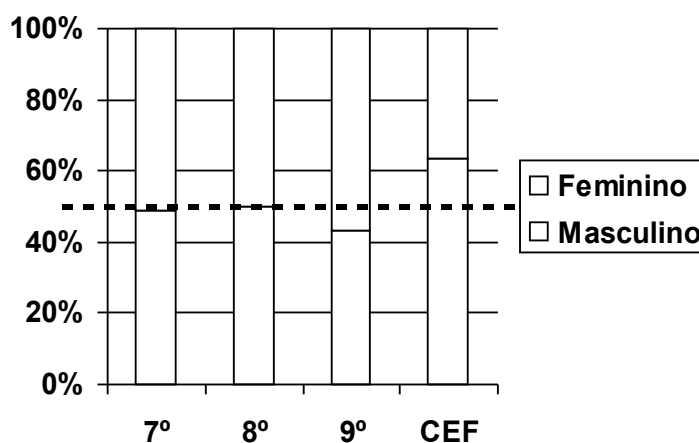


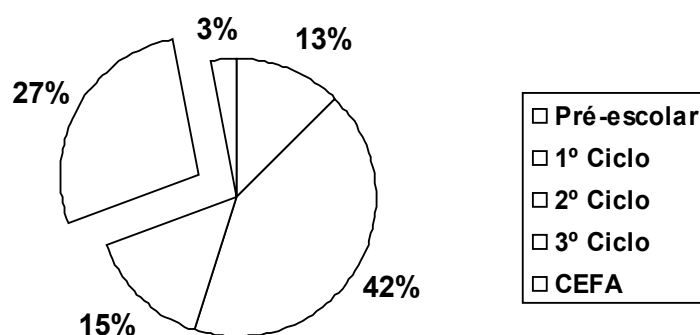
Gráfico número 16 - Distribuição dos alunos em termos percentuais por ano de escolaridade e sexo



6.2.O pessoal docente

O pessoal docente, num total de 114 profissionais (9 do Pré-escolar, 35 do 1º Ciclo e 70 do 2º e 3º Ciclos), caracteriza-se por ser maioritariamente do sexo feminino, sendo que, de acordo com as informações disponibilizadas, o quadro de professores do 2º Ciclo tem reflectido, ao longo dos últimos anos, alguma estabilidade em termos de mobilidade dos seus profissionais, situação que não tem existido ao nível do 3º Ciclo.

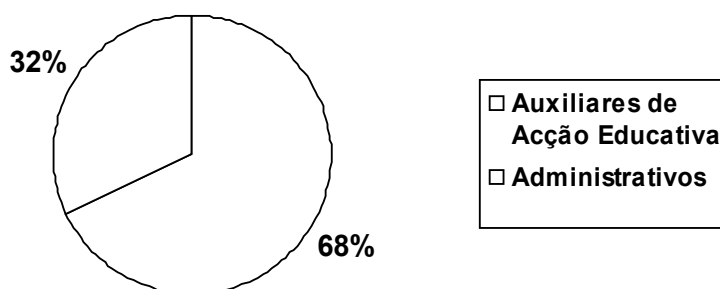
Gráfico número 17 - Distribuição do pessoal docente em termos percentuais por ciclo de ensino



6.3.O pessoal não docente

O pessoal não docente do agrupamento perfaz um total de 22 elementos e caracteriza-se por ser maioritariamente do sexo feminino, tendo, nos últimos anos, vindo a aumentar o seu nível de escolaridade e, por contraste, a diminuir a faixa etária. Dos 22 funcionários referidos, 7 desempenham funções administrativas, cumprindo os restantes cargos de auxiliares de acção educativa.

Gráfico número 18 - Distribuição do pessoal não docente em termos percentuais por categorias profissionais



De acordo com informações que nos foram fornecidas pela escola, o grupo dos auxiliares de acção tem sido particularmente sensibilizado para a necessidade de apostar na sua formação de forma a que possam reforçar com qualidade o desempenho das suas funções junto da população discente, nomeadamente no que diz respeito ao seu controlo e vigilância com o objectivo de evitar a violência e a indisciplina.

7. Caracterização dos espaços e dos recursos materiais da escola

A construção do edifício sede do agrupamento remonta ao ano de 1995 e inclui alguns equipamentos considerados básicos, de entre os quais poderemos destacar um recreio coberto (sala de convívio), uma biblioteca, um bufete, um refeitório, uma sala de tecnologias de informação e comunicação, espaços verdes, um pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos, balneários e acessibilidades a portadores de deficiência.

8. O Projecto Educativo de Escola

O Agrupamento de Escolas da Bela Vista identifica no seu Projecto Educativo¹³ como principais problemas a resolver o pouco acompanhamento dos encarregados de educação da vida escolar dos seus educandos, a indisciplina, a falta de educação / respeito manifestada pelos alunos pelos seus pares e pelos adultos, a violência verbal e física, os maus resultados escolares, a falta de assiduidade dos alunos e, ainda, os elevados índices de abandono escolar precoce.

Tendo em conta os problemas diagnosticados, e tendo em conta o contexto onde o agrupamento se insere, foram definidos como prioritários os seguintes objectivos: promover os valores de cidadania que potenciem uma boa qualidade no domínio das relações interpessoais; diversificar os percursos escolares tendo em conta os interesses, capacidades e expectativas dos alunos; diferenciar processos de ensino-aprendizagem de modo a promover o sucesso de todos os alunos; sensibilizar alunos e pais / encarregados de educação para um melhor entendimento da função da escola no mundo actual; promover a articulação e a cooperação entre a Escola e a Família, visando o desenvolvimento integral do aluno; prevenir situações de abandono escolar dos alunos dentro da escolaridade obrigatória; promover o intercâmbio Escola / Meio Envolverte no sentido de perspectivar um futuro melhor para os jovens; e, por fim, criar uma consciência da necessidade de evolução constante, alicerçada num espírito investigativo, reflexivo e de auto-formação.

Traçados os objectivos, o Agrupamento delineou um conjunto de estratégias por forma a solucionar os seus principais problemas. Assim, registou-se uma grande preocupação com a organização das actividades de ocupação dos tempos livres dos alunos, com a criação de mecanismos que levassem todos a um cumprimento efectivo do Regulamento Interno, com a promoção e dinamização de formação / sensibilização para pais e encarregados de educação, com a realização de actividades de convívio Escola / Família, com a implementação de currículos diversificados, com a atribuição do cargo de Director de Turma a docentes que reúnam um perfil adequado ao desempenho destas funções, com a fomentação de práticas que visem aumentar a segurança das escolas e melhorar a vigilância dos recreios, ou mesmo com a formação de turmas de acordo com as características, motivações, interesses e expectativas dos alunos.

Capítulo 6 – Descrição, análise e discussão dos resultados

¹³ Este documento encontra-se presentemente em fase de reformulação.

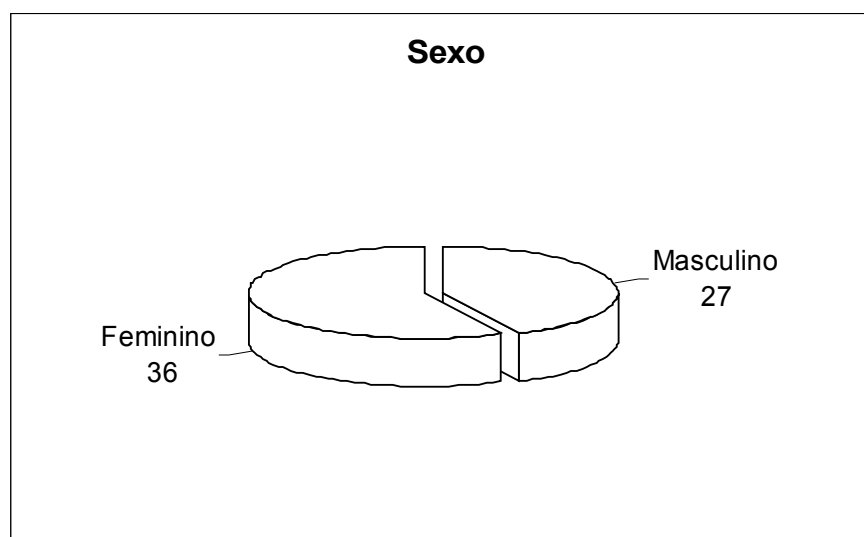
Apresentamos de seguida a análise que nos foi possível efectuar com os dados que recolhidos por via da aplicação do questionário e da realização das entrevistas. Com o objectivo de obtermos uma melhor «leitura» dos dados, dividimos a análise do inquérito e da entrevista em várias categorias de análise que nos pareceram concorrer para os objectivos da investigação.

1. Descrição e análise dos dados apurados nos questionários

1.1. Dados pessoais e académicos dos alunos inquiridos

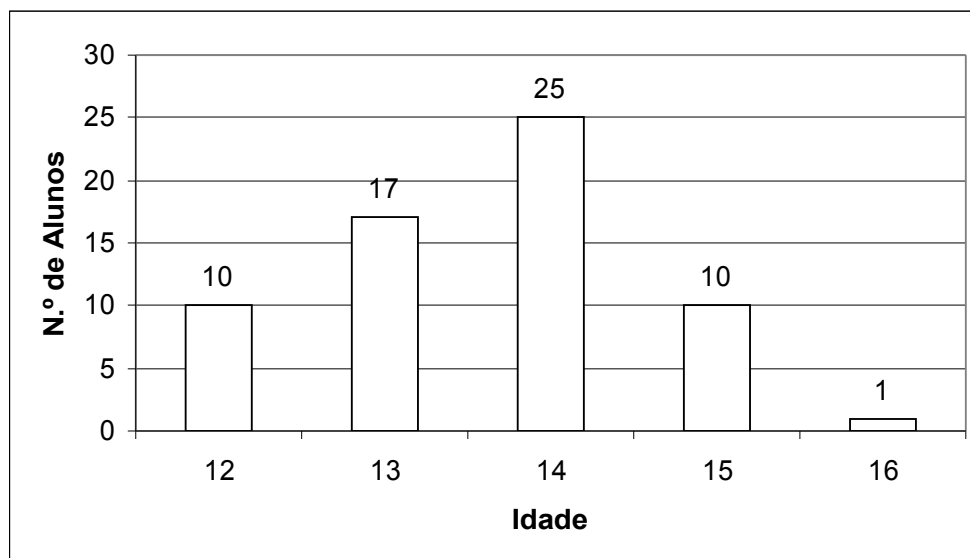
Dos 69 alunos matriculados nas três turmas que foram objecto da aplicação do questionário, uma grande maioria, ou seja 63, preencheu efectivamente o questionário, sendo que 36 são do sexo feminino e 27 do masculino.

Gráfico número 19 - Distribuição por sexo dos alunos que preencheram o questionário



As idades dos alunos inquiridos variam entre os 12 e os 16 anos de idade, estando o número mais numeroso no grupo dos que têm 14 anos de idade.

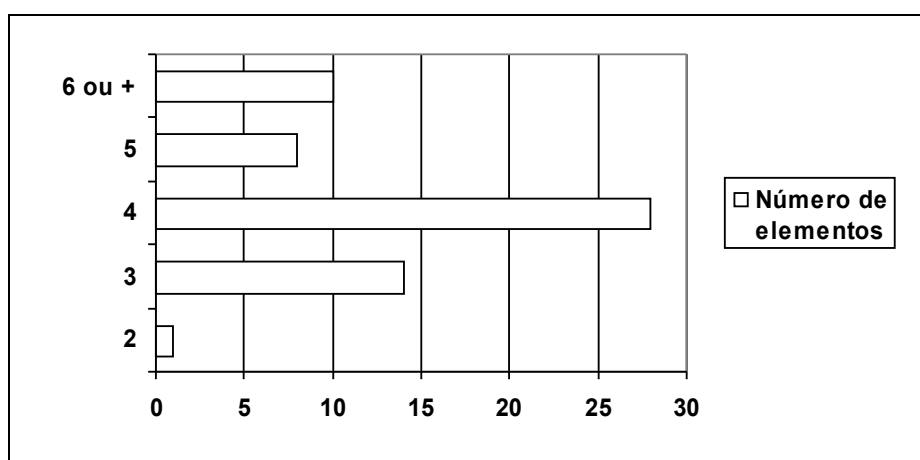
Gráfico número 20 - Distribuição por idade dos alunos que preencheram o questionário



No que diz respeito às pessoas com quem os alunos vivem, podemos constatar que:

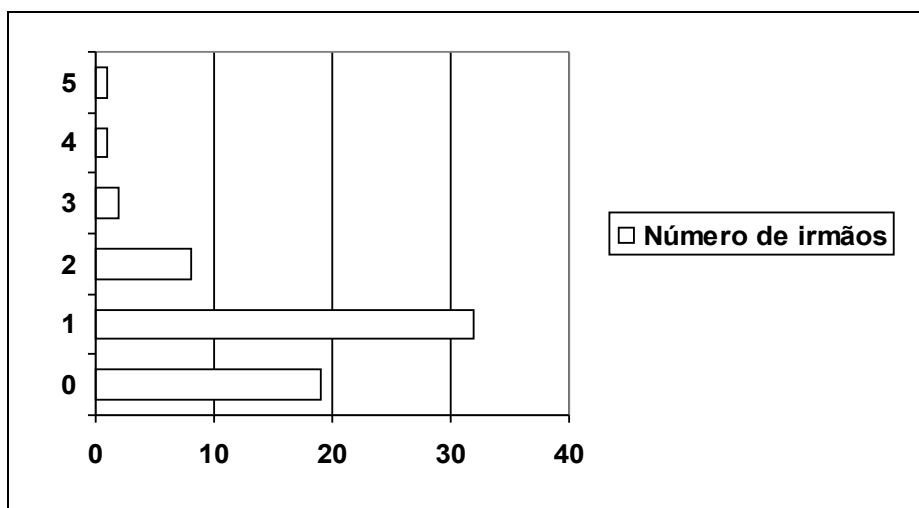
- todos os alunos vivem com a mãe;
- 52 alunos (82,5%) habitam juntamente com a mãe e o pai;
- 12 alunos (19,1%) vivem apenas com a mãe e o pai; e
- 26 alunos (41,3%) residem com a mãe, o pai e um(a) irmã(o), sendo que 13 dos jovens frequentam o 9º ano.

Gráfico número 21 – Número de elementos do agregado familiar dos alunos



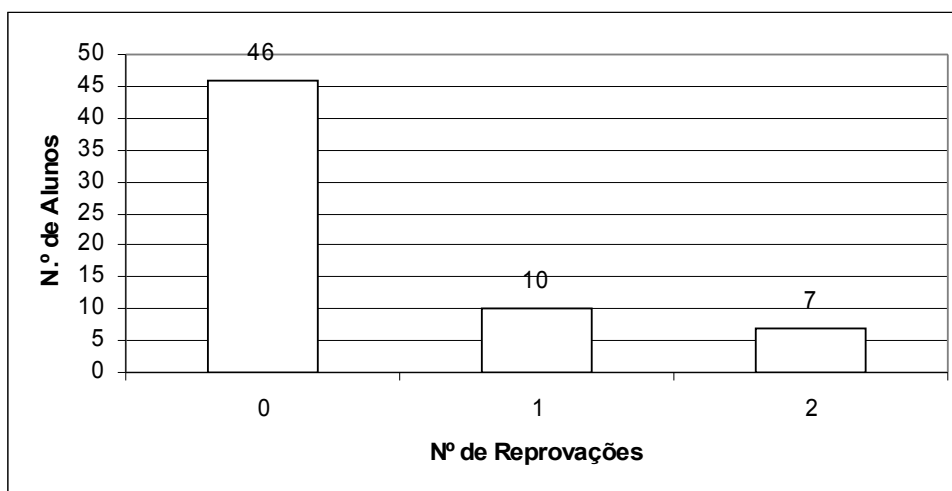
A maior parte dos alunos (32) possui um irmão ou irmã e 19, por sua vez, são filhos únicos.

Gráfico número 22 – Número de irmãos tidos pelos alunos



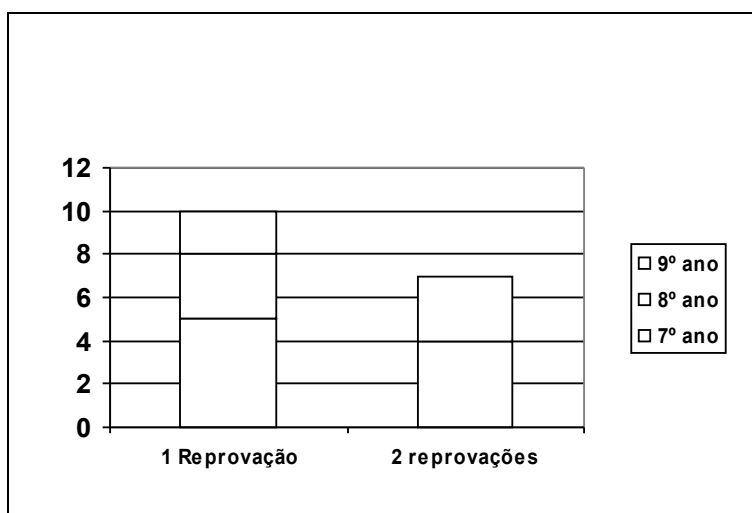
De entre os 63 alunos que responderam ao questionário, 17 (27%) já reprovou de ano pelo menos uma vez, número que poderá ser considerado elevado se considerarmos que se trata da escolaridade obrigatória. 7 alunos (11,1% da amostra) já reprovaram por duas vezes.

Gráfico número 23 – Número de reprovações



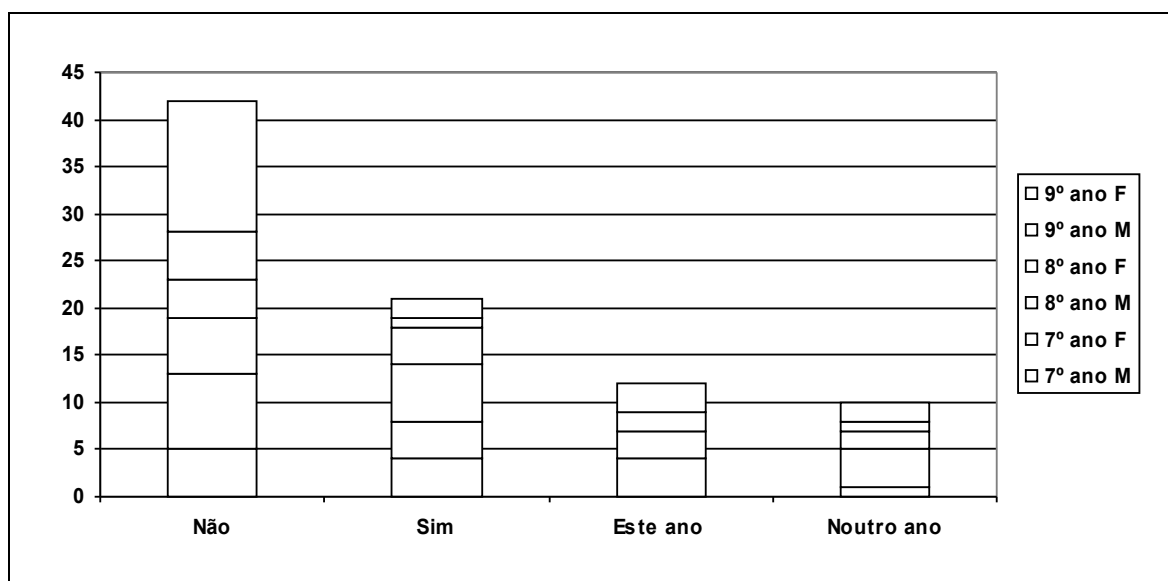
O ano de escolaridade onde podemos verificar o maior número de reprovações é, confirmando a informação transmitida no Projecto Educativo de Escola o sétimo ano – 9 situações –, seguindo-se o 8º ano com 6 casos.

Gráfico número 24 – Número de reprovações por ano de escolaridade



Um terço dos alunos – 21 - já foi objecto de uma participação disciplinar, sendo que na sua maioria – 18 - estas tiveram como alvo alunos do 7º e 8º anos.

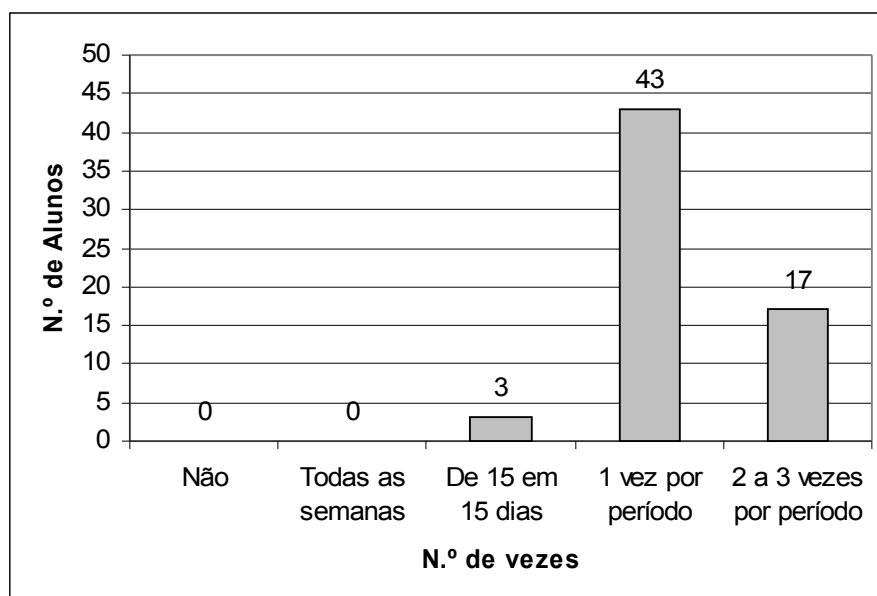
Gráfico número 25 – Número de participações disciplinares por ano de escolaridade e por sexo



No que toca às suspensões, apenas 3 alunos foram sujeitos a esta tipologia de medida punitiva – 2 no corrente ano lectivo e 1 no anterior.

Quanto à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educando - Questão nº 18 – *O teu encarregado de educação vem à escola?* -, apurámos que uma percentagem significativa (68,3%) se desloca uma vez por período à escola (provavelmente após os momentos de avaliação), seguindo-se 17 encarregados de educação que o fazem 2 a 3 vezes por período e apenas 3 de 15 em 15 dias. Nenhum encarregado se dirige à escola todas as semanas.

Gráfico número 26 – Frequência com que os encarregados de educação se deslocam à escola

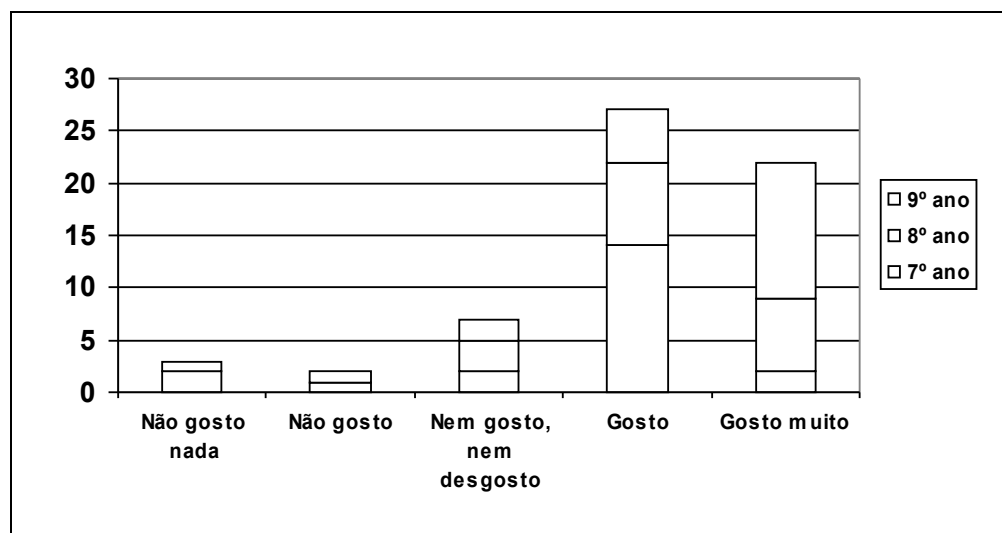


1.2. Sentimento dos alunos face à turma e à escola

Procurámos aferir o bem-estar dos alunos no que concerne a turma em que estão inseridos - Questão nº 19 – *Como te sentes em relação à turma em que estás inserido(a)?* e o estabelecimento de ensino que frequentam - Questão nº 20 - *Como te sentes em relação à escola que frequentas?*. 49 alunos deram uma resposta positiva relativamente a este ponto, pois 27 confessaram gostar da turma ao passo que 22 declararam gostar muito dos

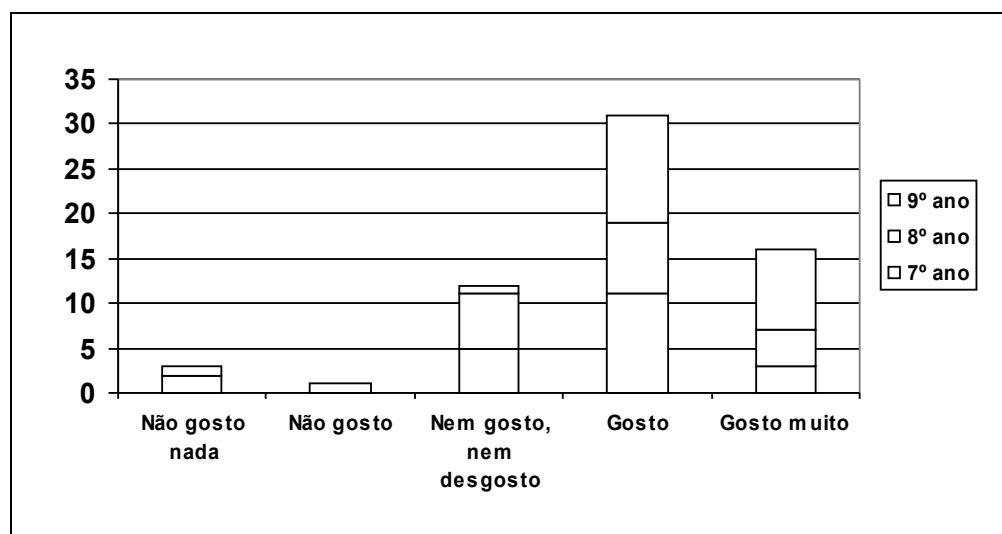
seus parceiros. 7 alunos revelaram não gostar da turma e apenas 2 indicaram não gostar nada.

Gráfico número 27 – Sentimento dos alunos face à turma em que estão inseridos



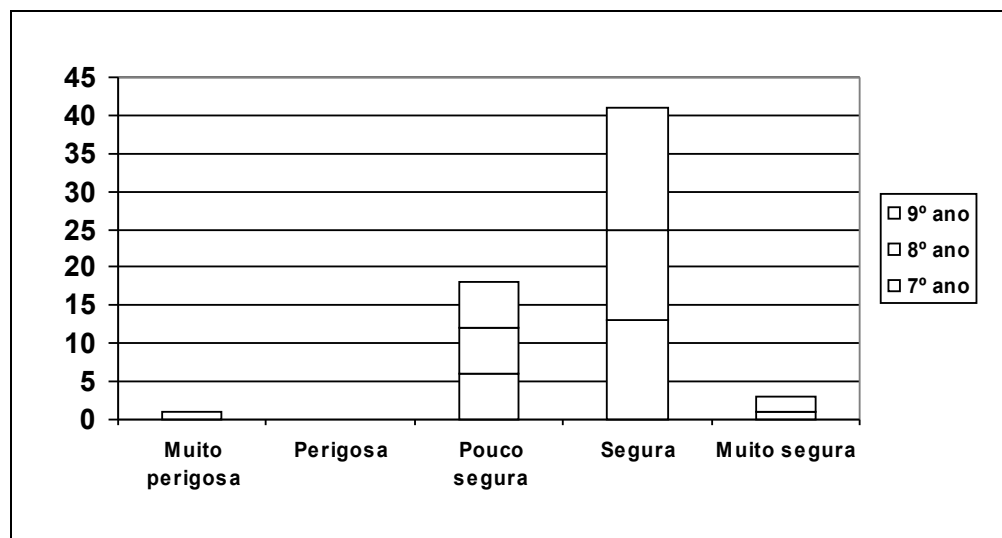
Colocámos a mesma questão, mas em relação à escola. À semelhança do que sucedeu com o ponto anterior, uma maioria dos alunos manifesta um sentimento positivo face à instituição – 27 gostam da escola e 22 gostam muito. 2 alunos não gostam da escola e 3 não gostam nada.

Gráfico número 28 – Sentimento dos alunos face à escola em que estão matriculados



No que toca ao grau de segurança que a escola transmite - Questão nº 21 – *Consideras a tua escola...*-, aproximadamente dois terços dos alunos consideraram a escola segura, 18 são de opinião que ela oferece pouca segurança. Para um aluno, a escola é muito perigosa; em contraste, 3 encaram-na como sendo muito segura.

Gráfico número 29 – Grau de segurança que a escola transmite



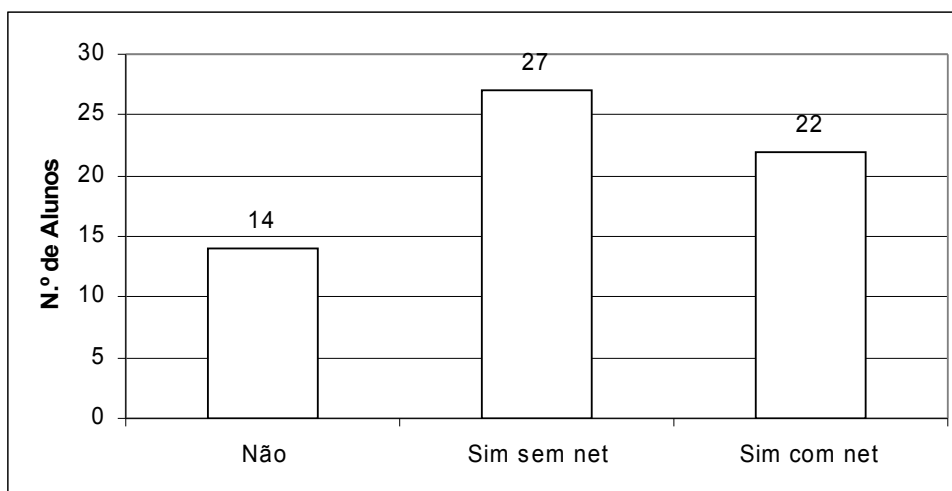
1.3. Uso das tecnologias de informação e comunicação

Como sugerimos no Capítulo 2 do nosso trabalho, pretendemos compreender neste trabalho o papel desempenhado pelas “novas” tecnologias de comunicação na vida dos jovens adolescentes e na forma como elas são utilizadas. Aspiramos apreender a(s) forma(s) como o uso do telemóvel e da Internet pode funcionar como potencial veículo de agressão de terceiros. Trata-se, relembrando Li (2006: 2), de um novo domínio – ‘um novo território’, com acesso dificultado a adultos – pais e educadores. Pretendemos, pois, medir o peso que estes instrumentos assumem nas interações estabelecidas entre pares e, em particular, compreender como os mesmos são utilizados como forma de agressão ou de intimidação.

Começámos, portanto, avaliar o acesso que estes alunos tinham a ferramentas como são o computador (com ligação à Internet) e o telemóvel. Perguntámos, pois, se os alunos

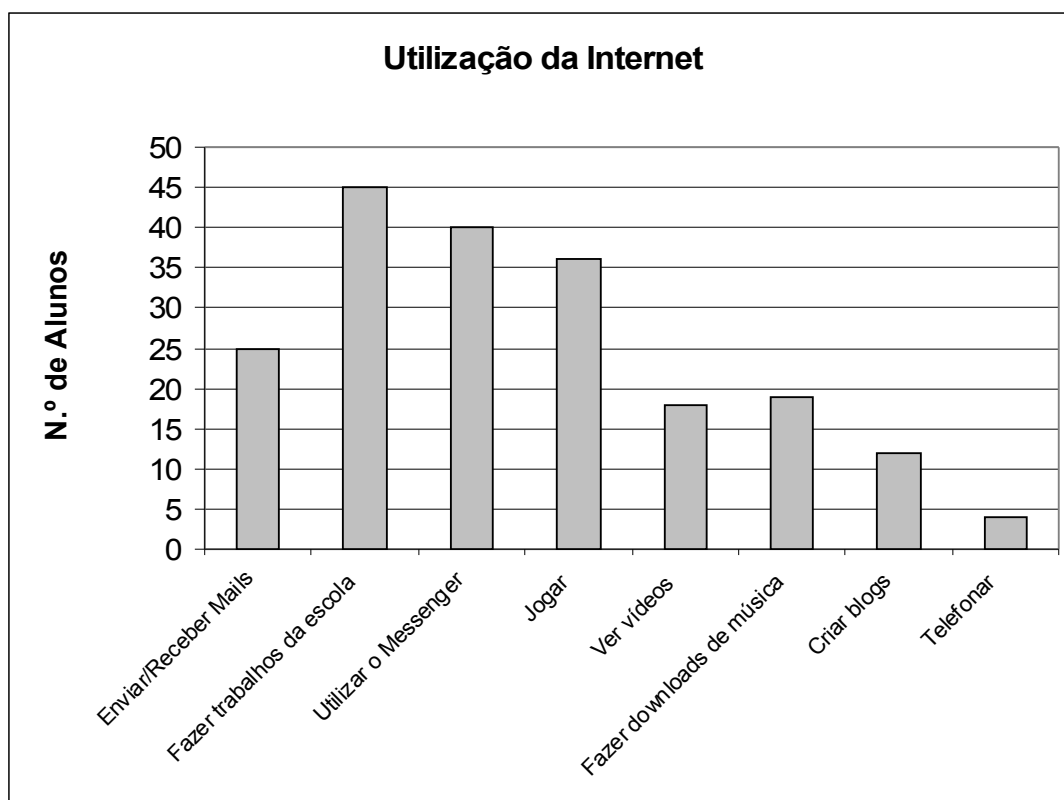
dispunham de computador no domicílio - Questão nº 7 – *Tens computador em casa?*. Tratando-se de um estabelecimento de ensino localizado num meio com consideráveis carências, verificámos que 14 dos 63 alunos não têm computador em casa. Dos 49 que responderam afirmativamente à nossa questão, 22 acedem à Internet.

Gráfico número 30 – Número de alunos que dispõem de computadores em casa



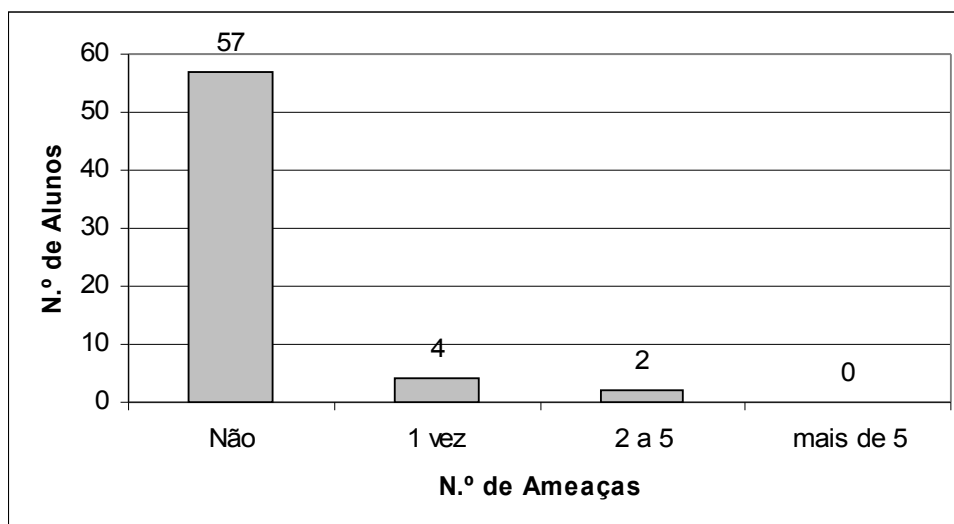
Questionados sobre a forma como utilizavam a Internet (incluindo nesta fase os alunos que, não tendo Internet em casa, a utilizavam na escola ou noutro local)- Questão nº 7 – *Costumas utilizar a Internet para...* - apurámos que 45 alunos (cerca de 71,4% do total) a usavam no apoio à realização de trabalhos da escola, seguindo-se 40 (63,5%) que navegam no Messenger (popular sala virtual de conversação), 36 para jogar e 25 para o envio e recepção de correio electrónico.

Gráfico número 31 – Forma como os alunos utilizam a Internet



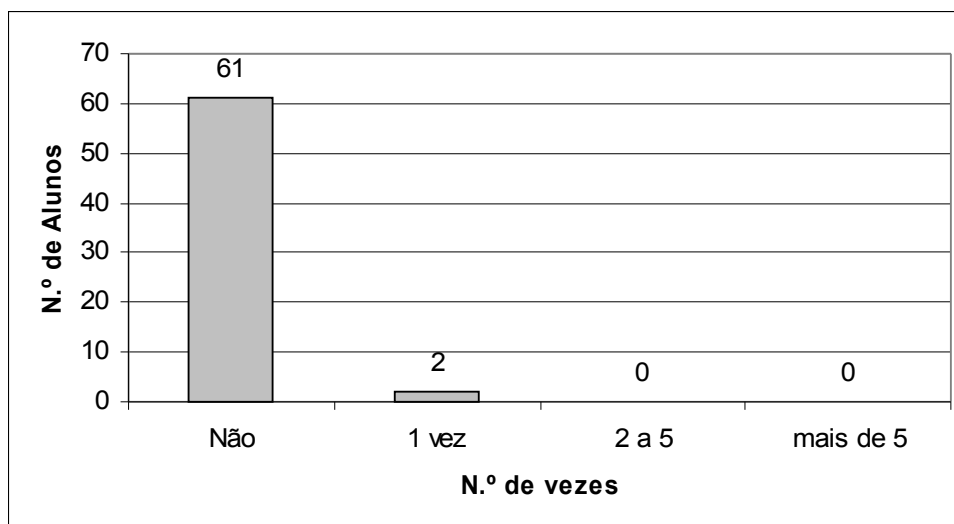
Procurámos, consequentemente, saber junto dos alunos, e de forma directa, se já alguma vez teriam sido vítimas de ameaças em sítios de conversão na Internet (como, por exemplo, o Messenger) - Questão nº 8 – *Já foste ameaçado(a) na Internet?*. A maioria – 57 (90,5%) respondeu negativamente, 4 alunos admitiram tê-lo sido pelo menos uma vez e 2 indicaram que tal situação terá ocorrido entre 2 a 5 vezes, o que na nossa perspectiva perfaz uma situação de algum risco.

Gráfico número 32 – Número de vezes em que os alunos foram ameaçados na Internet



Colocados na posição de agressores, a quase totalidade dos inquiridos – 61 – respondeu nunca ter ameaçado outra pessoa no ciberespaço - Questão nº 9 – *Já ameaçaste alguém na Internet?*, tendo dois alunos indicado que o terá já concretizado, no mínimo, uma vez.

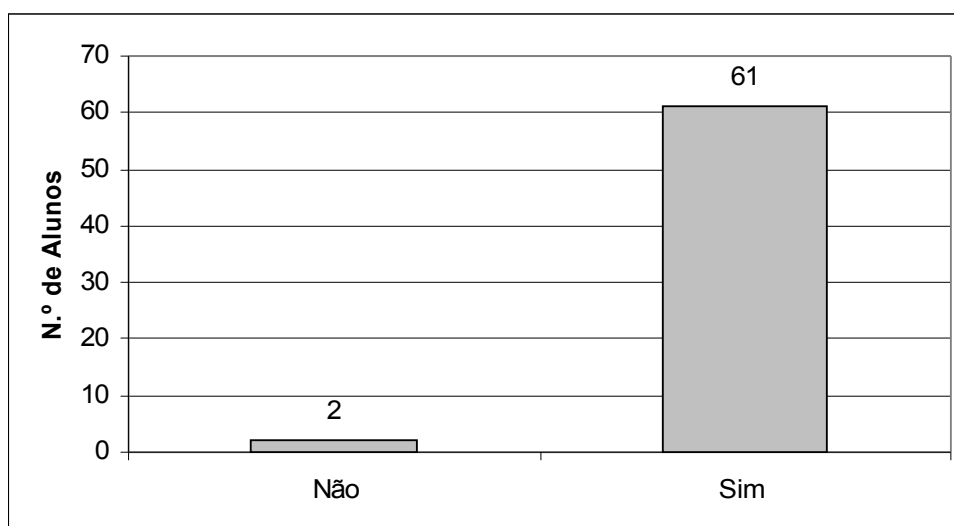
Gráfico número 33 – Número de vezes em que os alunos ameaçaram alguém na Internet



O telemóvel surge como aparelho mais democratizado entre alunos do que a Internet. Surpreendente no que se refere à questão número 10 - *Tens telemóvel?* -,

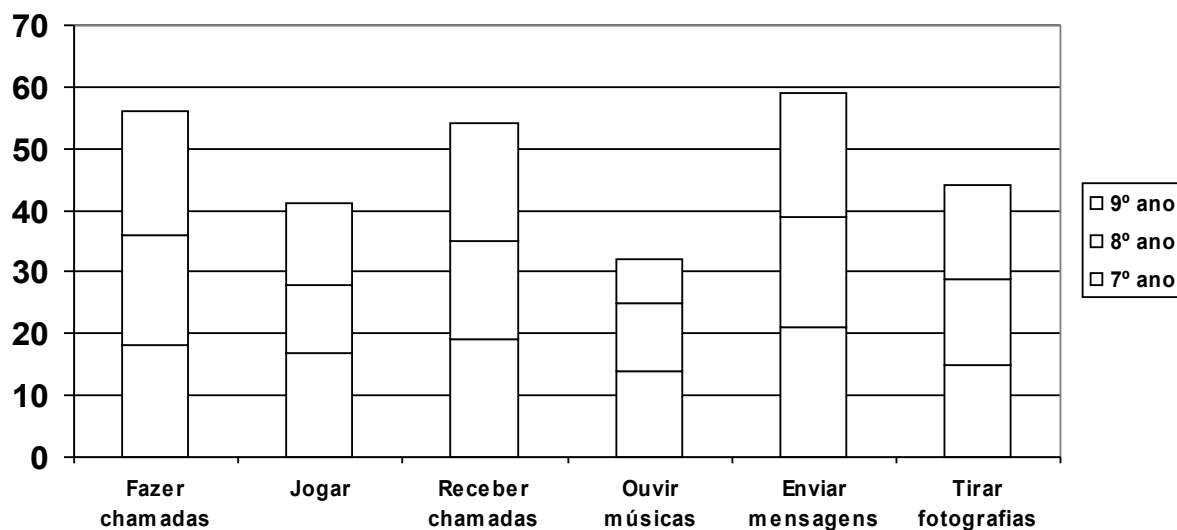
consideramos ser a resposta negativa apresentada por dois alunos. O celular apresenta-se nos dias que correm, e de forma inequívoca, como um meio privilegiado de comunicação e interacção dos jovens adolescentes.

Gráfico número 34 – Número de alunos que possuem telemóvel



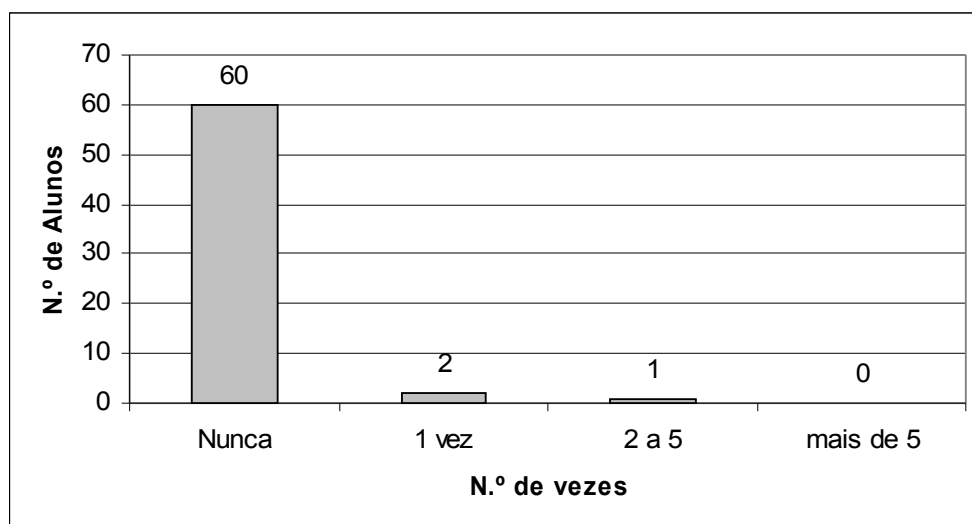
Os telemóveis assumem um interesse redobrado no nosso estudo na medida em que permitem que os jovens acessem a uma diversidade de funcionalidades de entretenimento que não apenas as funções de efectuar ou receber chamadas. Hoje em dia, facilmente podem enviar / receber mensagens escritas (SMS), multimédia (MMS), tirar fotografias, produzir vídeos, ouvir músicas ou jogar. Questionados sobre o uso que destinavam ao telemóvel - Questão nº 11 – *Utilizas o telemóvel para...* -, os nossos respondentes indicaram que se serviam do telemóvel, em primeiro lugar, para enviar mensagens (59 respostas), seguindo-se a efectuação e recepção de chamadas (56 e 54, respectivamente), a tiragem de fotografias (44), o jogar (41) e, por fim, a audição de música (32).

Gráfico número 35 – Uso dado pelos alunos ao telemóvel



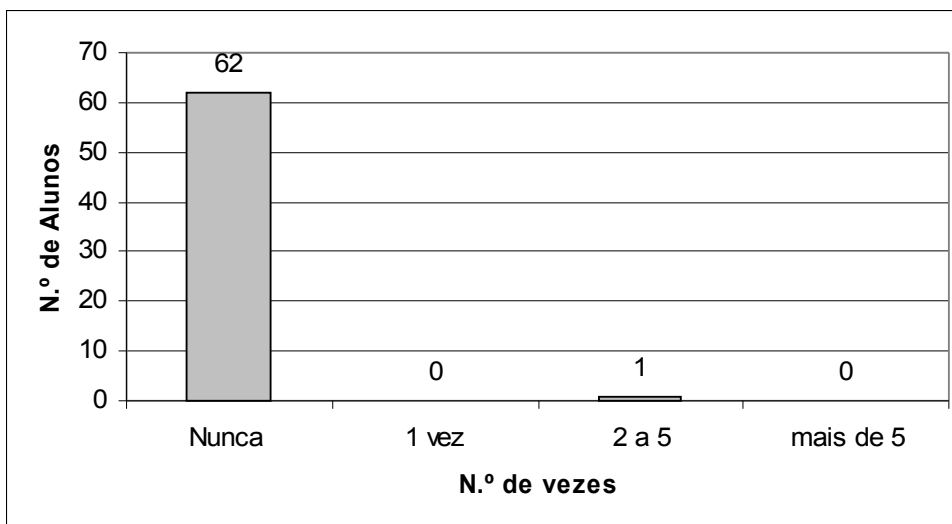
Intentámos, de seguida, saber se os alunos que responderam aos questionários alguma vez teriam recebido uma mensagem (SMS) no respectivo telemóvel com conteúdos ameaçadores - Questão nº 12 – *Já recebeste uma mensagem no teu telemóvel de alguém a ameaçar-te?*. A quase totalidade respondeu negativamente, tendo dois jovens admitido que tal teria acontecido uma vez e um terá sido alvo de tal acção entre 2 a 5 ocasiões.

Gráfico número 36 – Número de ameaças recebidas por telemóvel



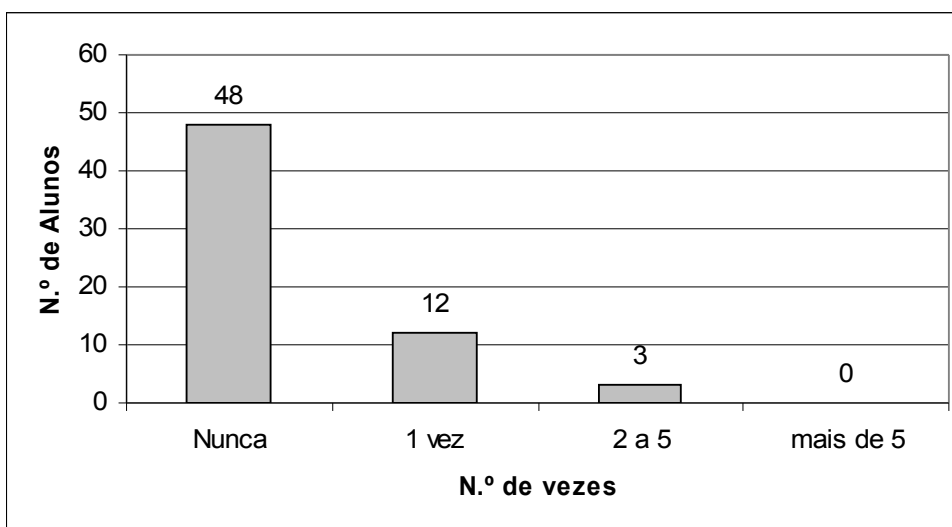
Colocada a mesma questão, mas desta vez na situação de remetente da mensagem - Questão nº 13 – *Já enviaste uma mensagem de telemóvel a ameaçar um(a) colega?-,* apenas um aluno admitiu que o terá consumado entre 2 a 5 vezes.

Gráfico número 37 – Número de ameaças feitas por telemóvel



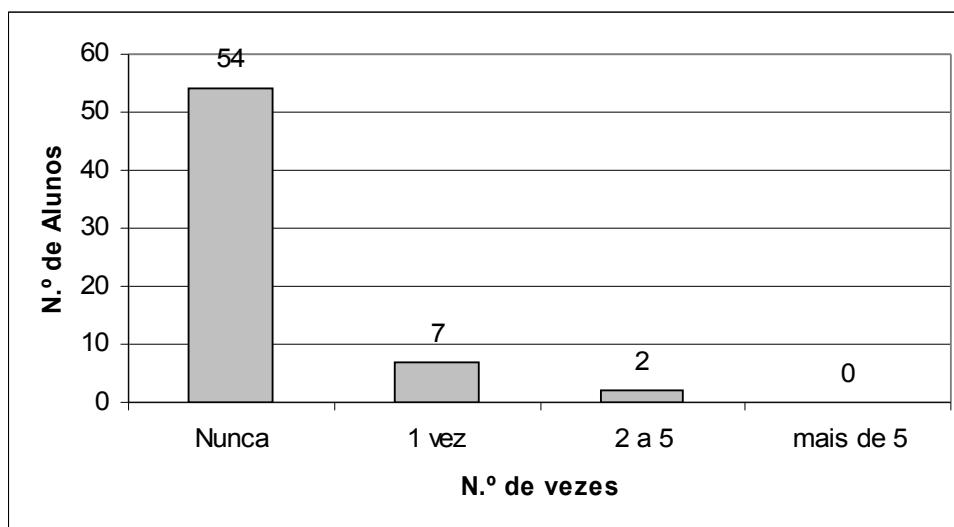
Tentámos, também, averiguar junto dos auscultados se algum(a) colega já lhes tirara uma fotografia (recorrendo ao telemóvel) sem lhe ter sido concedido a devida autorização - Questão nº 14 – *Já te tiraram uma fotografia de telemóvel contra a tua vontade?.* 48 alunos responderam que tal nunca lhes terá acontecido, 12 responderam que viveram tal situação uma vez e para 3 estudantes esta situação aconteceu 2 a 5 vezes.

Gráfico número 38 – Fotografias de telemóvel tiradas contra a vontade



Colocámos a mesma questão, mas pretendendo descobrir se os alunos já teriam fotografado um(a) colega contra a sua vontade - Questão nº 15 – *Já tiraste uma fotografia de telemóvel a algum(a) colega contra a sua vontade?*. 54 respostas foram negativas, 7 alunos indicaram que o terão feito por 7 vezes e para 2 esta situação verificou-se entre 2 a 5 vezes.

Gráfico número 39 – Fotografias de telemóvel tiradas contra a vontade de outro aluno

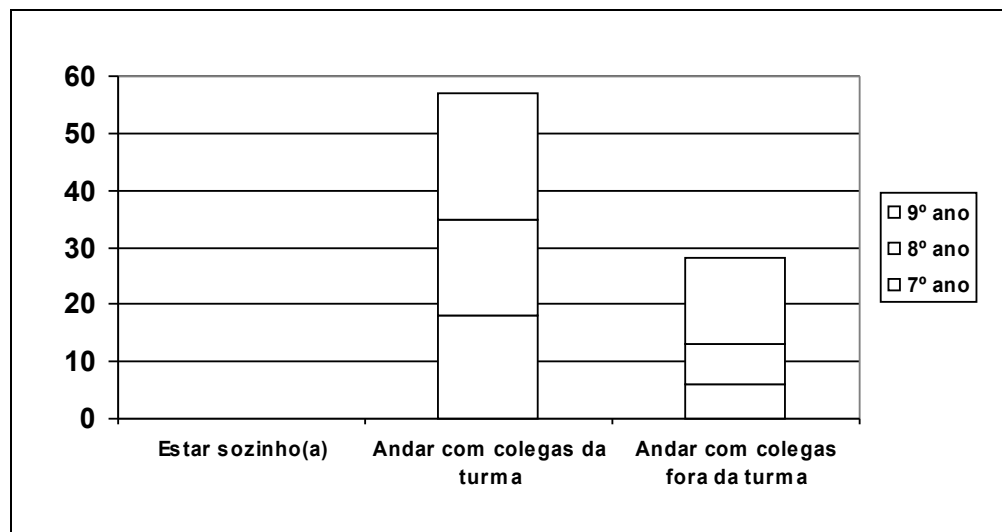


1.4. Quotidiano escolar dos alunos

Tivemos interesse em perceber algumas das rotinas dos alunos que frequentam a escola da Bela Vista, com especial atenção para a forma como se estabelecem as relações entre pares nos intervalos da manhã e da tarde e à hora do almoço, por norma o interregno das actividades lectivas mais prolongada.

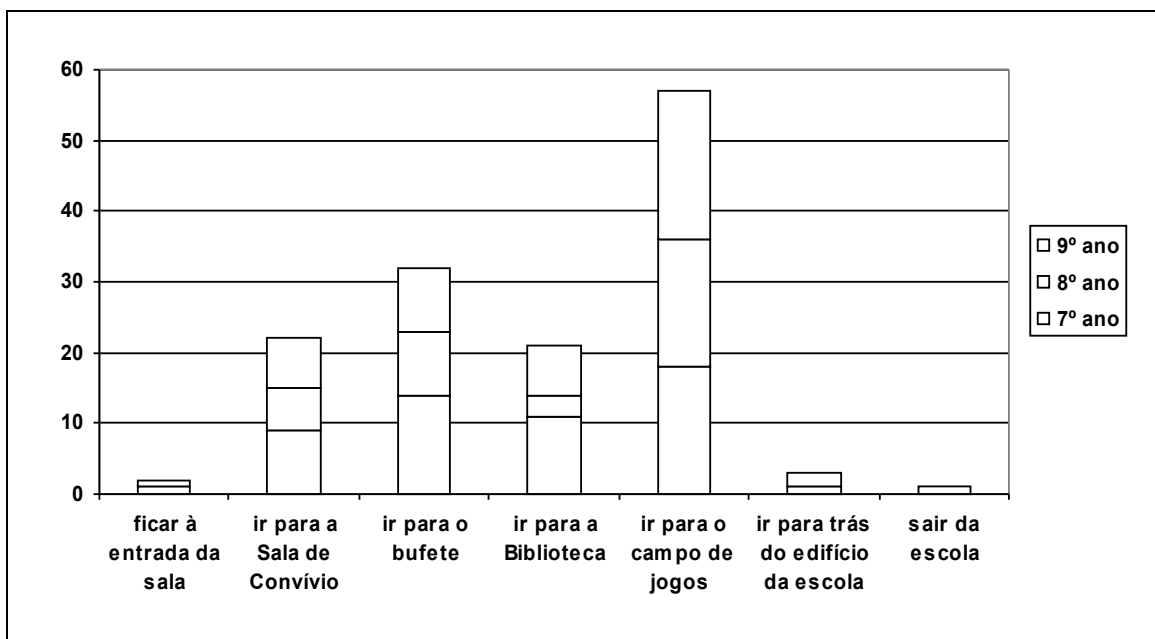
Começámos por questionar os alunos sobre o modo como ocupam os intervalos, com quem costumam andar e que tipos de rotinas praticam - Questões nº 22 e 23 – *Nos intervalos, costumam...* Curiosamente, nenhum aluno referiu andar sozinho nos intervalos. A maior parte dos inquiridos – 55 - mencionou passar os intervalos com colegas da turma e 28 costuma fazê-lo com alunos de outras turmas que não a sua.

Gráfico número 40 – Modo como os alunos passam os intervalos



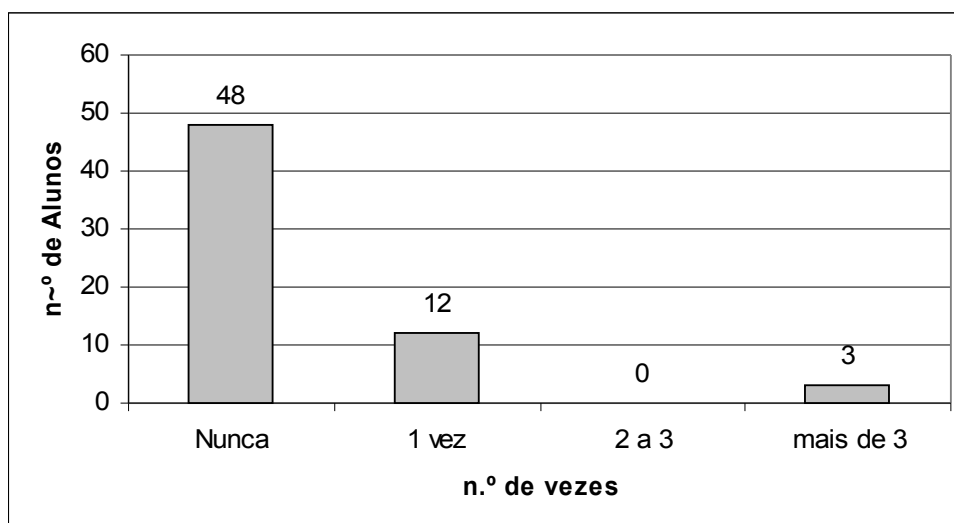
A maior parte dos alunos ocupa o período entre as actividades lectivas no campo de jogos (57 dos casos), 32 costumam ir ao bufete, 22 deslocam-se para a sala de convivo e 21 para a Biblioteca.

Gráfico número 41 – Locais onde os alunos passam os intervalos



Passámos, nesta fase do nosso questionário, a querer compreender que tipos de relações normalmente se estabelecem entre os discentes. Começámos por interrogar os alunos sobre se alguma vez teriam magoado outro estudante com a intenção deliberada de lhe fazer mal - Questão nº 24 – *Já magoaste algum(a) aluno(a) da escola com a intenção de lhe fazer mal?*. 48 alunos responderam que essa situação nunca terá ocorrido, mas 12 (cerca de 19%) admitiram que o terão feito pelo menos uma vez. Apenas 3 alunos assinalaram tê-lo feito com maior frequência, ou seja em mais do que três ocasiões.

Gráfico número 42 – Número de vezes em que o(a) aluno(a) magoou um(a) colega com intenção de fazer mal



Uma das questões que registou uma resposta unânime foi a que teve a ver com a eventual falta de assiduidade provocada pelo receio de que algum aluno da escola pudesse fazer mal ao inquirido. Todos os 63 alunos responderam que nunca teriam sido confrontados com uma situação semelhante.

Nas questões 27 e 28 do nosso questionário introduzimos uma adaptação da *checklist “My Life in School”* devidamente explicitada no Capítulo 3 do nosso trabalho. Na questão 27 - *Já te aconteceu alguma destas situações desde o início do 2º período?* -, elencámos 22 tipos de agressões e solicitámos aos inquiridos que assinalassem se algum(a) aluno(a) da escola teria, desde o início do 2º período, praticado sobre si alguma das situações apresentadas com a seguinte frequência: 1 a 3 vezes, mais do que 3 vezes, 1 vez por semana ou várias vezes por semana.

Tratando-se de uma listagem extensa, referiremos os dez tipos de agressão mais assinalados. Assim, e reportando-nos às situações que terão, segundo os alunos, acontecido pelo menos uma vez – isto é entre 1 a 3 vezes – verificamos que, em 33 situações, os alunos sofreram agressões verbais, pois os colegas chamaram-lhes nomes feios, seguiram-se os empurrões a par das mentiras difundidas sobre os respondentes (32 respostas assinalada). Surgem, em quarto lugar, o gozar (26), o atirar uma bola de propósito (20), o insultar (19), o bater (17), o puxar o cabelo e o espalhar falsos rumores (16) e, por fim, o não escolher para fazer parte de uma equipa (14).

Quadro número 17 – Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Chamaram-me nomes feios	33
Empurraram-me	32
Disseram mentiras sobre mim	32
Gozaram comigo	26
Atiraram-me uma bola de propósito	20
Insultaram-me	19
Bateram-me	17
Puxaram-me o cabelo	16
Espalharam falsos rumores	16
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	14

Se procedermos a uma análise dos tipos de agressões de acordo com o género dos vitimados, podemos constatar que, caso dos rapazes, sobressaem as formas directas de agressão verbal com o chamar nomes feios em primeiro lugar (14 respostas assinaladas), o chamar nomes feios a alguém da família (13), o gozar (13) e o insultar (10). Foram, ainda, assinaladas como episódios mais recorrentes o dizer mentiras (14) e o empurrar (13).

Quadro número 18 – Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez por alunos do sexo masculino

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Chamaram-me nomes feios	14
Disseram mentiras sobre mim	14
Empurraram-me	13
Chamaram-me nomes feios a alguém da minha família	13
Gozaram comigo	13
Insultaram-me	10

No que diz respeito às alunas, verificámos que aparecem como respostas assinaladas mais situações de agressões físicas do que sucede com os rapazes, pois em 19 dos casos surge o empurrar, o puxar o cabelo em 13 ocasiões e, ainda, o atirar uma bola de propósito. Seguem as ofensas de cariz verbal, com destaque para o chamar nomes feios (19) e o gozar (13). Registe-se, por fim, os episódios em que são contadas mentiras, registadas em 18 respostas.

Quadro número 19 – Tipo e número de agressões sofridas pelo menos uma vez por alunos do sexo feminino

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Empurraram-me	19
Chamaram-me nomes feios	19
Disseram mentiras sobre mim	18
Puxaram-me o cabelo	13
Gozaram comigo	13
Atiraram-me uma bola de propósito	12

Apurámos, ainda, as situações em que os inquiridos admitiram terem sido alvo de agressões, por parte da mesma pessoa, em mais do que três ocasiões, uma vez por semana ou várias vezes por semana. Se, no caso dos respondentes que assinalaram terem sido alvo de agressões 1 a 3 vezes, poderá subsistir a dúvida de se tratar, ou não, de *bullying*, por desconhecermos se se trata de um situação isolada (no caso de ter acontecido 1 única vez) ou repetida (na eventualidade de se ter dado em 3 ocasiões), no caso dos alunos que indicaram terem sido agredidos com a frequência apresentada na tabela que se segue, consideramos estarmos perante alunos expostos a situações de *bullying*. Verificámos que a maior parte foi vítima de agressão verbal, pois 7 dos casos assinalados dizem respeito ao chamar nomes feios e ao gozo, 6 a situações envolvendo insultos e 4 reportam-se a nomes depreciativos dirigidos à família dos alunos. Foram, ainda, assinaladas como agressões mais vividas pelos alunos o dizer mentiras (5 respostas) e os espalhar falsos rumores (4), formas de *bullying* indirecto ou social.

Quadro número 20 – Tipo e número de agressões sofridas mais do que 3 vezes, 1 vez por semana, várias vezes por semana

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas	
Chamaram-me nomes feios	7	11,1%
Gozaram comigo	7	11,1%
Insultaram-me	6	9,5%
Disseram mentiras sobre mim	5	7,9%
Empurraram-me	5	7,9%
Chamaram-me nomes feios a alguém da minha família	4	6,3%
Espalharam falsos rumores	4	6,3%

Apresentámos as mesmas 22 situações aos alunos, mas, desta vez, procurando saber se teriam actuado como agressores - Questão nº 28 – *Já fizeste alguma destas coisas desde o início do 2º período?*. O número de respostas assinaladas foi globalmente mais reduzido relativamente à questão anterior. As formas de agressão verbal continuam a aparecer em maior número, pois constatámos que em 21 ocasiões os alunos terão gozado um(a) colega, em 17 terão chamado nomes feios e em 7 dirigido nomes feios a familiares. Aparecem, ainda neste quadro, como situações mais usuais as agressões físicas na medida em que 19 alunos terão admitido empurrar os colegas, 16 mencionaram ter dado um pontapé e 13 atiraram uma bola de propósito com a intenção de magoar. Registam-se, para terminar, duas situações de agressão indirecta, pois 12 respondentes afirmam não ter escolhido um(a) colega para fazer parte da sua equipa e 8 não o(a) terem deixado fazer parte da sua equipa.

Quadro número 21 – Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Gozei com ele / ela	21
Empurrei-o / a	19
Chamei-lhe nomes feios	17
Dei-lhe um pontapé	16
Bati nessa pessoa	14
Atirei-lhe uma bola de propósito	13
Não o / a escolhi para fazer parte da minha equipa	12
Insultei-o / a	11
Não o / a deixei participar em jogos	8
Chamei nomes feios a alguém da sua família	7

Verificámos que os rapazes exerceram formas de agressão mais físicas (35 no total), pois 11 referiram ter empurrado o(a) colega, 10 terão atirado uma bola de propósito, 7 bateram num parceiro e outros 7 deram um pontapé. Em 14 ocasiões os alunos recorreram a agressões verbais, ora chamando nomes feios (7) ora gozando com os colegas (7). 9 alunos assumiram não ter escolhido um par para fazer parte da sua equipa.

Quadro número 22 – Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez por alunos do sexo masculino

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Empurrei-o / a	11
Atirei-lhe uma bola de propósito	10
Não o / a escolhi para fazer parte da minha equipa	9
Bati nessa pessoa	7
Dei-lhe um pontapé	7
Chamei-lhe nomes feios	7
Gozei com ele / ela	7

No que se reporta às raparigas, constatámos que o cenário se inverte. Na verdade, a forma de agressão mais assumida pelas alunas é do tipo verbal (com 32 registos) – 14 respostas dizem respeito ao gozar colegas, 10 têm a ver com o chamar nomes feios e 8 envolvem o insultar. As restantes 24 respostas assinaladas referem-se as formas de agressão física – 9 envolvem o dar pontapés, 8 o empurrar colegas e em 7 ocasiões os respondentes bateram nos seus pares.

Quadro número 23 – Tipo e número de agressões efectuadas pelo menos uma vez por alunos do sexo feminino

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas
Gozei com ele / ela	14
Chamei-lhe nomes feios	10
Dei-lhe um pontapé	9
Empurrei-o / a	8
Insultei-o(a)	8
Bati nessa pessoa	7

Um número bastante reduzido de alunos admitiu ter agredido um(a) mesmo(a) colega com maior recorrência (mais do que três vezes, uma vez por semana ou várias vezes por semana). Apenas oito jovens referiram ter dado um pontapé, ter empurrado, ter chamado nomes feios ou ter gozado um(a) colega com esta frequência.

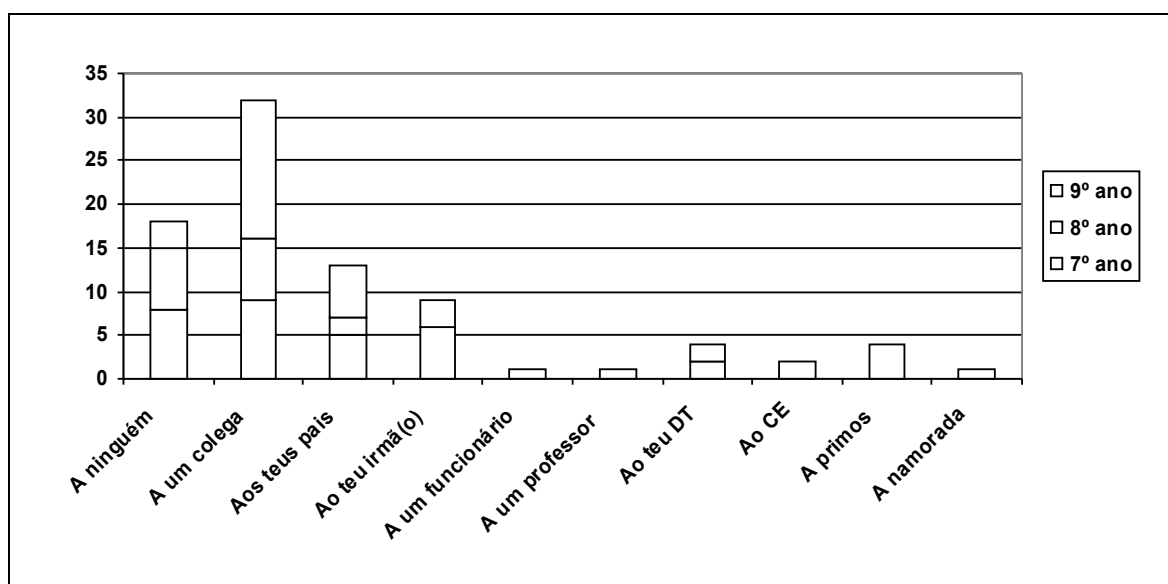
Quadro número 24 – Tipo e número de agressões efectuadas mais do que 3 vezes, 1 vez por semana, várias vezes por semana

Tipo de agressão	Nº de respostas assinaladas	
Dei-lhe um pontapé	2	3,2%

Empurrei-a	2	3,2%
Chamei-lhe nomes feios	2	3,2%
Gozei com ele / ela	2	3,2%
Bati nessa pessoa	1	1,6%
Atirei-lhe uma bola de propósito	1	1,6%
Chamei nomes feios a alguém da sua família	1	1,6%
Insultei-o(a)	1	1,6%
Não o / a deixei participar em jogos	1	1,6%
Não o / a escolhi para fazer parte da minha equipa	1	1,6%
Desprezei-o(a) completamente	1	1,6%

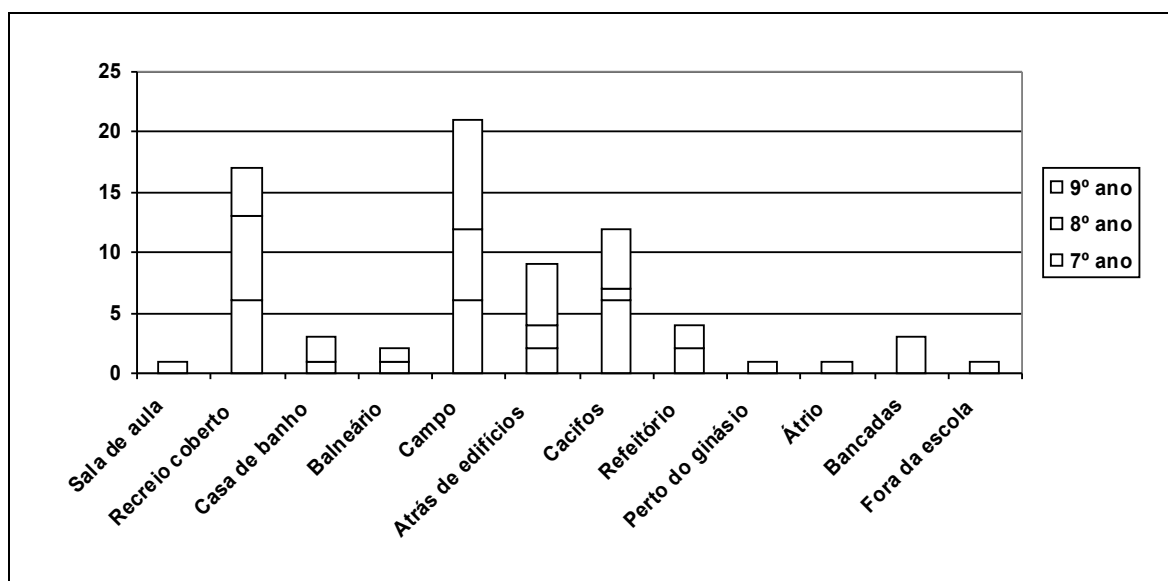
A propósito da listagem de agressões que apresentámos na questão número 27, tentámos perceber a quem é que os jovens contavam o sucedido sempre que eram vítimas de uma das situações apresentadas - Questão nº 29 – *Sempre que te aconteceu uma das situações descritas nos pontos 27, tu contaste...* Verificámos, ao proceder à análise das respostas dadas nos questionários, que alguns alunos não responderam a esta pergunta. Apesar da preocupação que tivemos em explicar, de forma detalhada, os objectivos pretendidos com cada uma das questões, detectámos alguma dificuldade por parte de alguns alunos em responder a esta questão. Contudo, aqueles que o fizeram indicaram que contaram o sucedido a um colega (32 respostas), aos pais (13) ou, ainda, a um irmão (9). 18 alunos referiram que não partilhavam a situação com outra pessoa. Apenas 2 alunos indicaram que o terão feito a um auxiliar de acção educativa e a um professor (uma resposta para cada caso), 4 referiram que o comunicaram ao seu director de turma e 2 dirigiram-se ao Conselho Executivo.

Gráfico número 43 – Pessoas com quem os alunos partilham situações em que foram vítimas de agressões



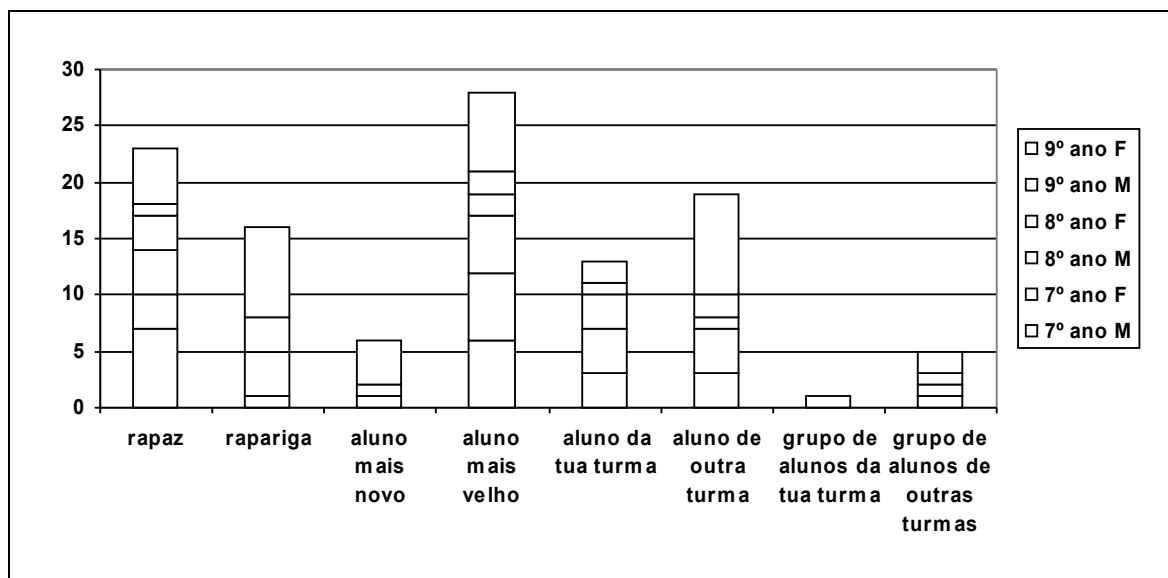
No que diz respeito ao local onde as agressões terão ocorrido - Questão nº 30 – *A maior parte das situações descritas nos pontos 27 aconteceram no(a)...*-, verificámos que, de acordo com as respostas dadas, 21 (28%) terão tido lugar no campo de jogos, 17 (22,7%) no recreio coberto, 12 (16%) junto aos cacifos, 9 (12%) atrás de edifícios e 4 (5,3%) no refeitório.

Gráfico número 44 – Locais da escola onde os alunos foram vítimas de agressões



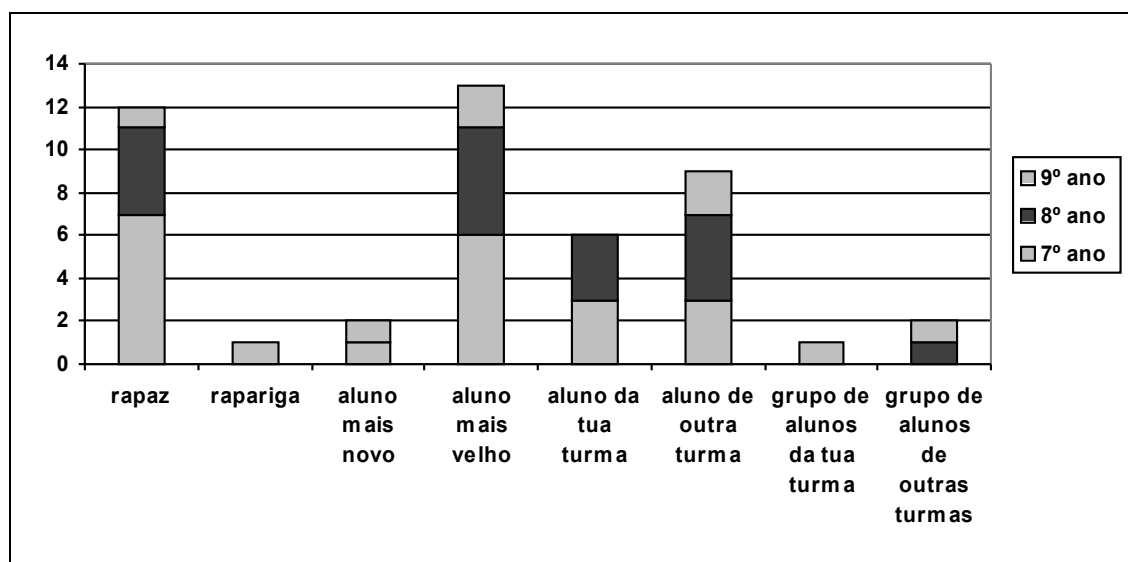
Ainda remetendo para a tabela referente à questão número 27, quisemos saber qual o perfil do(s) aluno(s) agressores - Questão nº 31 – *A maior parte das situações descritas nos pontos 27 foram provocadas por um/uma...* 23 respondentes indicaram tratar-se de um rapaz ao passo que 16 referiram ter sido uma rapariga; 28 alunos apontaram um aluno mais velho e apenas 6 um mais novo; em 19 dos casos, os actos terão sido praticados por um aluno de outra turma, em 13 por um colega da turma; apenas cinco alunos indicaram que as situações terão sido cometidas por um grupo de jovens de outras turmas.

Gráfico número 45 – Perfil dos alunos agressores



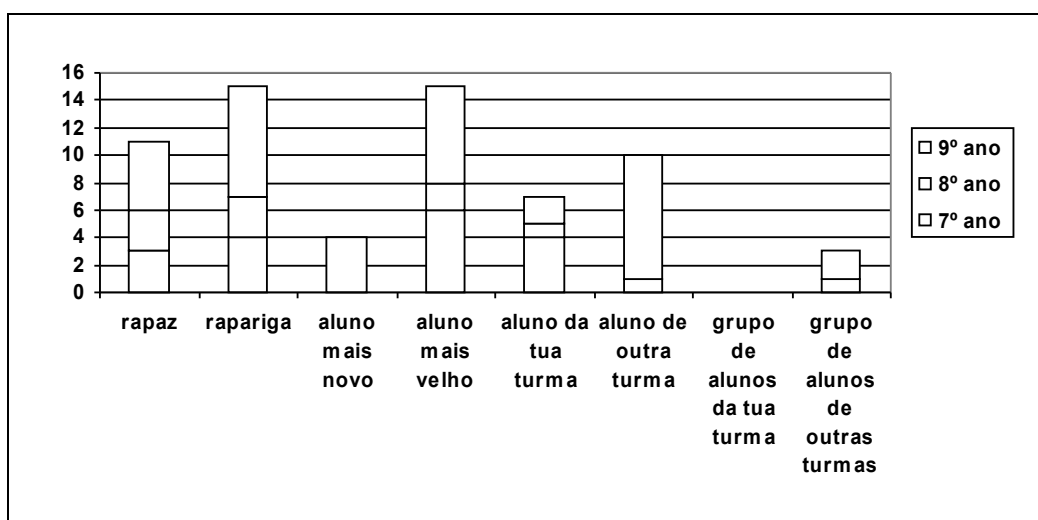
Se analisarmos esta questão por género, constatamos que os rapazes foram, em grande parte, acometidos por outros rapazes (12 respostas dadas) e raramente por raparigas (apenas uma resposta), por um aluno mais velho (13 indicações versus 2 casos de colegas mais novos) e por um aluno de outra turma (9 casos). Apenas 2 alunos indicaram tê-lo sido por um grupo de alunos de outras turmas e 1 da própria turma.

Gráfico número 46 – Perfil dos alunos agressores de acordo com os inquiridos do sexo masculino



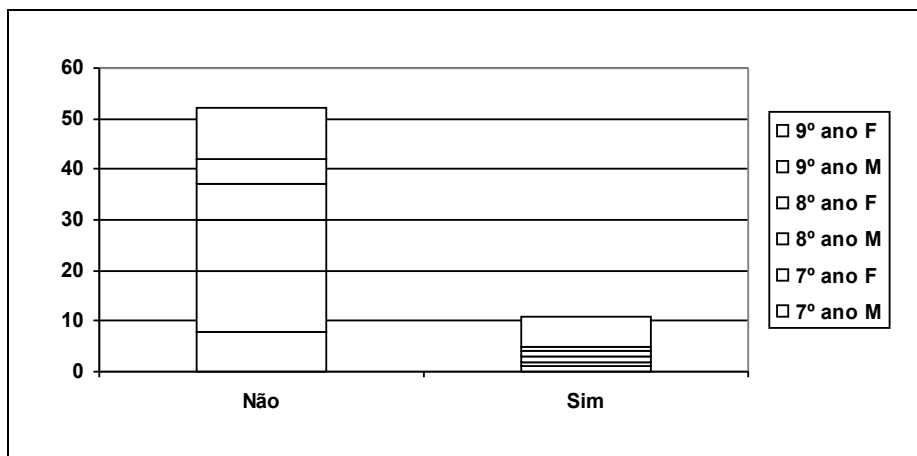
No que toca às raparigas, verificamos que as agressões ora foram da autoria de raparigas (15 respostas) ora de rapazes (11), foram concretizadas por um(a) aluno(a) mais velho (15, contra apenas 4 situações provocadas por alunos mais novos), por um aluno de outra turma (10) ou da mesma turma (7). Em 3 casos, as agressões partiram de um grupo de alunos de outras turmas.

Gráfico número 47 – Perfil dos alunos agressores de acordo com os inquiridos do sexo feminino



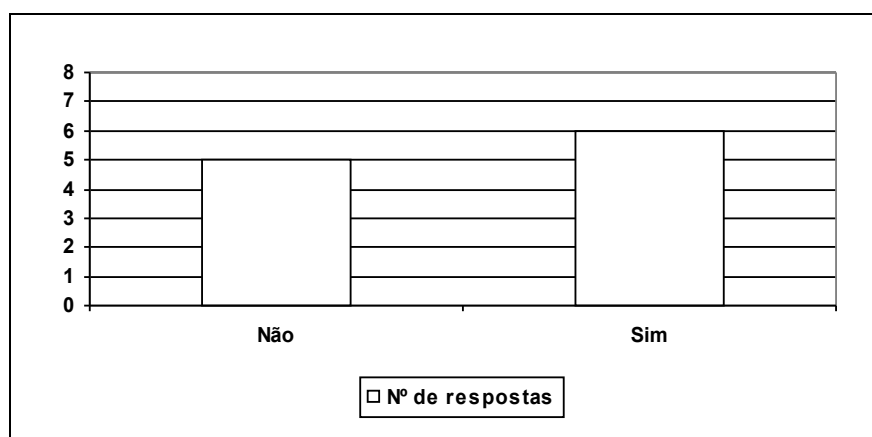
Questionámos, também, os alunos sobre se conheciam pessoalmente algum aluno, ou colega da escola, que esteja constantemente a ser alvo de “perseguição” por parte de outro jovem da escola da Bela Vista e que sinta medo como resultado dessa situação - Questão nº 32 – *Conheces algum aluno ou colega teu que esteja a ser constantemente “perseguido” por outro aluno e que esteja com medo?*. 52 alunos responderam negativamente, sendo que 11 afirmaram que conheciam pelo menos um caso. Destas 11 respostas, 8 foram dadas por alunas.

Gráfico número 48 – Número de alunos que conhecem outro estudante que esteja a ser constantemente “perseguido” por outro aluno e que esteja com medo



Relativamente às 11 respostas apresentadas para a questão anterior, procurámos saber se esses alunos contaram o ocorrido a uma terceira pessoa - Questão nº 33 – *Esse aluno ou colega contou a alguém?*. As respostas a este ponto dividem-se entre o “não” com 5 respostas e o “sim” nos restantes 6 casos.

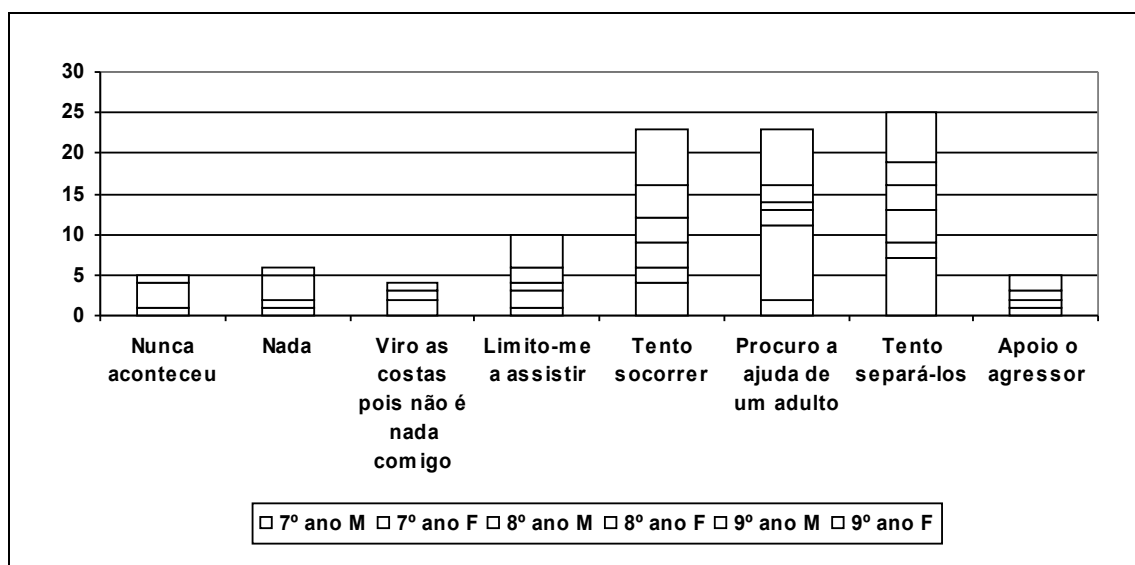
Gráfico número 49 – Número de alunos que contaram a uma terceira pessoa o facto de andarem a ser constantemente “perseguidos” por outro aluno



A questão número 34 remetia para a forma como os alunos costumam (re)agir sempre que presenciam a agressão de um aluno sobre outro colega - Questão nº 34 –

Quando vês um aluno a bater ou a magoar outro, o que é que costumás fazer?. 25 alunos (39,7%) indicaram ser usual tentar pôr fim à contenda procedendo à sua separação, 22 (34,9%) afirmaram procurar socorrer a vítima e outros tantos alunos buscam o apoio de um adulto. Uma percentagem assinalável de respondentes mencionou agir de forma passiva perante uma situação deste tipo – 6 respostas indicaram que os alunos nada fazem, 10 limitam-se a assistir e 4 viram as costas, pois consideram que se trata de assuntos que não lhes dizem respeito. Em 5 (7,9%) situações, os inquiridos admitiram apoiar o agressor.

Gráfico número 50 – Forma como os alunos costumam reagir sempre que presenciam uma agressão



Se tentarmos compreender estas reacções do ponto de vista dos rapazes e das raparigas, aferimos que, por um lado, os rapazes parecem ter uma postura ligeiramente mais actuante no momento na medida em que tentam separar as partes em conflito. As raparigas, por sua vez, procuram de forma mais evidente a ajuda de um elemento adulto.

Gráfico número 51 – Forma como os alunos do sexo masculino costumam reagir sempre que presenciam uma agressão

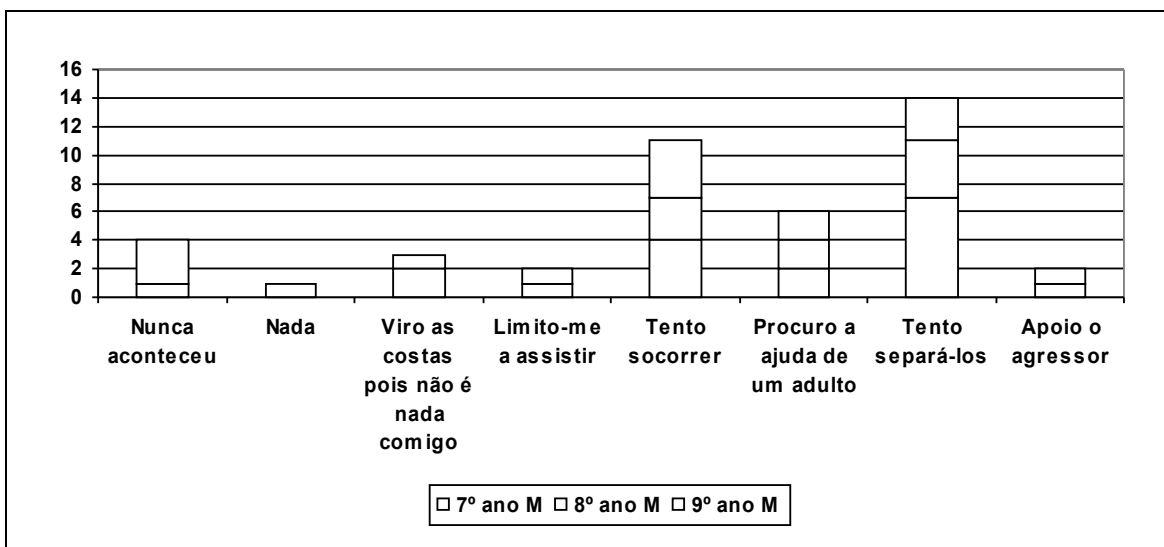
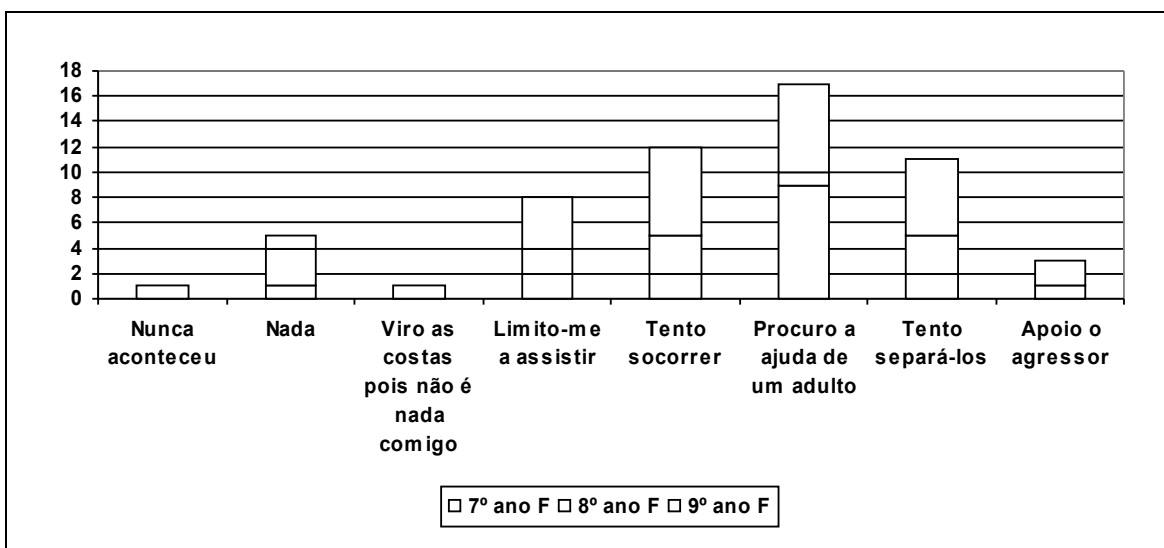


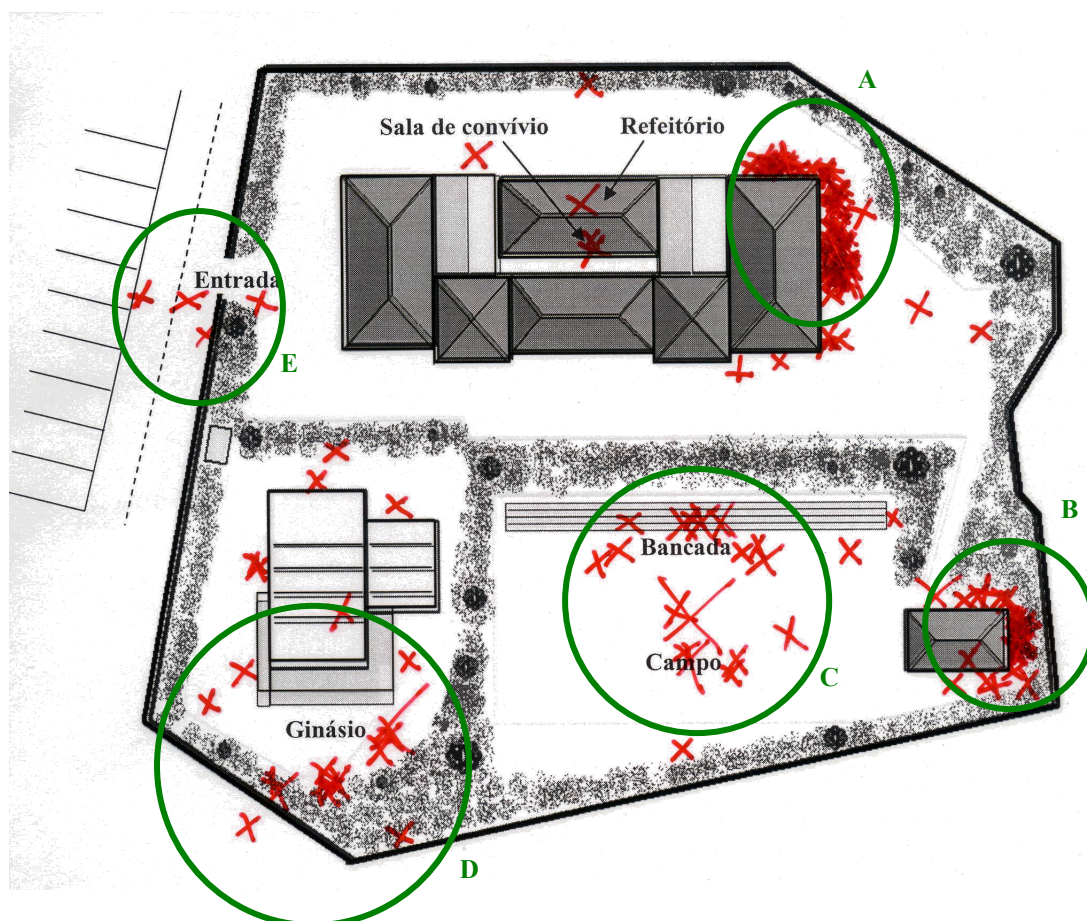
Gráfico número 52 – Forma como os alunos do sexo masculino costumam reagir sempre que presenciam uma agressão



No último exercício do nosso questionário procurámos, como explicámos no ponto 3.2. do Capítulo 4, apresentámos aos nossos inquiridos uma planta do recinto escolar e solicitámos que os mesmos assinalassem com um “X” os três locais que identificassem como sendo os mais “perigosos”, mais problemáticos, ou até, aqueles que, no dia-a-dia seriam evitados pela maior parte dos alunos como resultado de serem os mais problemáticos. Como tivemos, igualmente, oportunidade de sublinhar anteriormente, considerámos que este exercício foi muito interessante tendo em conta a sua simplicidade e

a pertinência dos resultados que conseguimos atingir por via da sua aplicação. Recorrendo a um acetato, conseguimos recalcar as zonas assinaladas pelos nossos respondentes.

Figura número 6 – Locais do recinto escolar assinalados pelos alunos como sendo os mais “perigosos”



Verificámos, por via desta estratégia, que a zona “A”, situada atrás do edifício principal, denominada por “sítio dos fumadores” representa, de longe, o espaço mais delicado da escola da Bela Vista, seguindo-se o local “B” (“Prosep” ou antigos balneários), o “C”, correspondendo ao campo de jogos e às bancadas, o “D” (área poente do ginásio) e, por fim, o “E” (entrada da escola). Atente-se no facto de a maior parte destes espaços se encontrarem em zonas da escola menos visíveis, afastadas dos olhares mais atentos dos adultos.

2. Descrição e análise dos dados apurados nas entrevistas

2.1. Sentimento do entrevistado perante a escola

As entrevistas que realizamos não obedeceram, como já tivemos oportunidade de realçar anteriormente, a um formato rígido e com questões pré-elaboradas. Dada a temática em estudo, optámos por transformar o nosso contacto com o entrevistado numa conversa mais ou menos informal. Assim, muita da informação que nos foi transmitida tê-lo-á sido de forma indirecta e implícita, cabendo-nos a tarefa de a descodificar.

Um dos pontos que procurámos analisar foi o sentimento evidenciado pelo entrevistado relativamente à escola. Não obstante os problemas identificados por alunos, professores e funcionários e o contexto social desfavorecido em que a escola se encontra localizada, pudemos verificar, ao longo das nove conversas que encetámos, que a opinião geral reflecte uma postura positiva face ao estabelecimento de ensino. Os alunos mais difíceis e desmotivados, como é o caso dos que frequentam os Cursos de Educação e Formação, transmitiram uma perspectiva mais negativa das actividades lectivas que decorrem dentro da sala de aula, mas mostraram sentir-se bem no que diz respeito à frequência da escola.

...é fixe!...

...consideras que é uma escola segura... perigosa...

...é fixe... por acaso gosto... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

No que diz respeito ao sentimento de segurança dentro do recinto escolar, os alunos revelam alguma consciência da opinião externa à escola que a considera o estabelecimento de ensino problemático. Encontram explicações no facto da escola acolher alunos oriundos de dois bairros claramente identificados pelos seus problemas de cariz sócio-económicos.

...consideras a tua escola problemática... perigosa... insegura...

...eu acho que esta escola tem essa fama porque normalmente os alunos que vêm para aqui são pessoas do bairro (...) e da quinta... e acho que no bairro (...) e na quinta existem muitos conflitos entre eles... grupo...

...tu não tens receio de andar na escola... e os teus colegas?...

...não... eu acho que é uma questão de hábito... (aluna do 8º ano, 14 anos, não participante)

...passo muito tempo na escola e que estou atenta e preocupada a tudo que aqui dentro se passa... considero que temos uma população escolar bastante problemática... quase todos os nossos miúdos são oriundos de (...) e (...) ... miúdos que vivem no Bairro (...) que inicialmente quando esta escola começou a funcionar eram os alunos que nos causavam mais problemas... ultimamente temos tido mais com os alunos que vêm do Complexo Habitacional da Quinta... que é um local onde foi feito o realojamento de muitas famílias... algumas delas do Bairro (...)... houve uma mistura de ciganos, vareiros... e esse bairro é considerado um dos mais problemáticos aqui da zona...

...são miúdos que vêm de famílias destruídas a maior parte delas... e eu como DT tenho conhecimento de inúmeros casos de violência dentro da própria família... desemprego... empregos precários... e tudo isto se reflecte no comportamento dos miúdos... nós temos alunos bastante problemáticos... se calhar temos alunos violentos... (directora de turma, 49 anos)

Todos os alunos que nós entrevistamos não aparentaram qualquer tipo de receio em frequentar a escola, tendo um dos alunos mencionado que frequentara anteriormente outros dois estabelecimentos de ensino – um do concelho e outro de um concelho vizinho – considerando-se bem mais complicados em termos de segurança.

...Por que é que gostas de vir à escola?...

...Eu não gosto muito... é para tirar o curso...

...e da escola?... o que é que gostas mais da escola?...

...é como as outras...

...como as outras?... as escolas são diferentes...

...é tudo a mesma coisa...

...sabes que normalmente as pessoas quando pensam nesta escola pensam que é uma escola complicada...

...complicada esta?...

...normalmente a ideia é essa... que é uma escola com muitos problemas... achas que essa imagem corresponde à verdade?...

...não a escola (onde eu estive o ano passado) é muito pior... e as outras onde eu andei... esta é a menos... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...acho que é uma escola segura... às vezes entram para aí pessoas que não são da escola... mas sempre identificados... mas há pessoas que trepam o portão do ginásio lá em baixo e entram... e são confundidos com os alunos...

...de resto não sentem medo... nunca sentiste medo?...

...não... mesmo quando era mais nova... alguns alunos sentem-se mais... sentem-se mais presos... mais assim... mais isolados... mais na solidão... e com um bocado de medo... é segura... os funcionários estão sempre em cima do acontecimento... sabem sempre o que é que se passa... há situações que os funcionários evitam... há outras que não chegam a tempo... mas é uma escola segura... (aluna do 9º ano, 14 anos)

Apesar de não existir um receio explícito em frequentar a escola, alguns dos entrevistados admitem que os alunos mais novos – sobretudo os que frequentam o 5º ano – possam sentir algum receio.

...e os alunos mais novos?...

...esses às vezes têm medo... sobretudo os do 5º ano...

...e os do 7º?...

...acho que têm receio... os mais velhos ameaçam-nos... e às vezes metem-se com eles sem mais nem menos... (aluna do 8º ano, 14 anos, não participante)

A auxiliar de acção educativa reiterou a ideia de que a escola não é muito perigosa, estabelecendo, também ela, uma comparação com outra escola em que exercera funções anteriormente.

...considera que esta escola é uma escola perigosa... complicada?...

...não é muito perigosa porque nós também andamos sempre em cima dos miúdos... quando nos apercebemos de alguma agressividade actuamos logo... eu já tive noutras muito mais agressivas do que a nossa... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

2.2. Perfil do agressor

Existe um grupo de alunos na escola que se encontra devidamente identificado, tanto por alunos e adultos, como reunindo traços agressivos que os caracterizam. Embora não sendo os únicos alunos que se envolvem em conflitos, estes alunos distinguem-se dos demais por serem mais velhos e serem provenientes dos dois bairros a que fizemos referência anteriormente. São normalmente alunos do sexo masculino (as raparigas são em menor número) em risco de abandono escolar, marcados por percursos de insucesso escolar – muitos já reprovaram mais do que duas vezes – e encontram-se a frequentar os Cursos de Educação e Formação.

...são mais velhos... normalmente são do bairro... bairro (...)... ou da quinta de e... são quase todos dos cursos (CEF)... de Electricidade, de Bar e Mesa e de Cozinha... acho que é por aí... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...normalmente alunos com que idade?...

...quinze, dezasseis, dezassete...

...rapazes... raparigas...

...é tudo...

...raparigas também?...

...sim... são menos... mas também há...

... os rapazes... como é que os caracterizarias?... eles metem medo?... intimidam?...

...sim...

...e as raparigas?...

...eu acho que elas juntam-se para não se mostrarem mais fracas... elas juntam-se a eles... e as vezes também intimidam... mas não tanto aos do nono ano, oitavo ano... eu acho que elas tentam mostrar a sua força entre aspas nos mais pequenos porque sabem que dali não levam resposta... e sabem que ficam sempre por cima... eu acho que é mais por aí... (aluna do 8º ano, 14 anos)

Muitos destes alunos são oriundos de agregados familiares problemáticos destrutturados onde existem inúmeras situações de desemprego prolongado, de alcoolismo, de toxicodependência e, portanto, convivem no seu dia-a-dia com episódios de violência e de marginalidade.

...são miúdos que vêm de famílias destrutturadas a maior parte delas... e eu como DT tenho conhecimento de inúmeros casos de violência dentro da própria família... desemprego... empregos precários... e tudo isto se reflecte no comportamento dos miúdos... nós temos alunos bastante problemáticos... se calhar temos alunos violentos... mas eu acho que grande parte dessa violência não se integra no *bullying*... não tem estas características de ser intencional... de ser repetitiva... prolongada no tempo... por quê?... porque a maior parte dos casos quando nós tentamos intervir... como professor... como directores de turma... eles dizem sempre que estão a brincar... e que o facto de estarem a magoar o colega que... surge na sequência da brincadeira que estavam a ter... as situações acontecem esporadicamente... e isso também acontece aqui na escola porque nós temos um grupo quer de professores quer de auxiliares de acção educativa estão bastante atentos e que são bastante actuates... portanto estão preocupados estão atentos... também não temos um número elevado de alunos... acabamos por conhecê-los todos... identificar desde muito cedo os potenciais agressores... pelo menos aqueles mais problemáticos...

...são os mais velhos?...

...normalmente acontece... dos mais velhos em relação aos mais novos... rapazes... são muito mais rapazes... são normalmente aqueles rapazes... que estão identificados... têm histórias de vida muito complicadas... e normalmente agridem quem?... mais novos... muitas vezes colegas da própria turma... mas que são miúdos mais frágeis... mais tímidos... mais introvertidos... que têm mais algum receio em denunciar... as agressões... os actos de violência... muitas vezes não é física... (directora de turma, 49 anos)

...vai variando...mas ele o agressor é sempre o mesmo...

...qual é o perfil dele?...

...isto já é de família... vem de casa... já vem com este ambiente... dos irmãos baterem aos pais... os pais já bateram nos avós... este ambiente já é de revolta... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

A directora de turma que nós entrevistamos também sinaliza alguns alunos mais novos quando nos referimos ao perfil do aluno agressor.

...muito cedo... é engraçado... se eu tentar identificar ao longo destes anos os agressores... eu tenho muito mais exemplos de miúdos mais novos... na casa dos 12... 13 anos... (directora de turma, 49 anos)

Um dos alunos também referiu os colegas mais novos, embora considerando que no caso destes se trata normalmente de situações de “brincadeira”.

...são mais velhos... normalmente quando há assim essas coisas são os mais velhos...

...e os mais novos?...

...os mais novos não... é só brincadeira... é quase só brincadeira... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

Se o grupo de alunos com características mais agressivas nos pareceu identificado pelos nossos entrevistados, o mesmo se poderá dizer relativamente ao local onde ocorrem a maior parte das agressões perpetuadas. Trata-se de uma zona da escola – que voltaremos a referir mais à frente – reconhecida como o “sítio dos fumadores”, frequentada, regra geral, pelos tais alunos mais velhos. Esta zona encontra-se numa parte da escola relativamente escondida e isolada.

Dois dos alunos com quem conversámos, e que frequentam com regularidade este local, apresentaram um retrato do “sítio dos fumadores” como sendo um espaço de convívio e pacífico em que nada de especial acontece.

...também pertences ao grupo dos fumadores é isso?...

...sim...

...tu conheces então o que se passa naquela zona...

...sim...

...não sentes que há alunos que evitam passar por ali?...

...não... quem tiver que passar passa na mesma... agente está lá na conversa e quê e ninguém se mete com ninguém nem nada...

...vocês também nunca se metem com ninguém?...

...nós só estamos lá e depois vimos embora...mais nada... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

Refira-se, ainda, que estes dois alunos mantiveram uma postura de grande reserva, parecendo-nos que não estariam a ser totalmente sinceros no seu depoimento. Os entrevistados, no entanto, relataram-nos que a postura dos frequentadores do “sítio” não seria assim tão pacífica e que, em várias ocasiões, recorriam a atitudes de agressão e de intimidação para com alguns alunos.

...juntam-se sempre aí... e eu acho que eles implicam com toda a gente... não é por sermos nós... pode ser outra pessoa qualquer... eles implicam com toda a gente mesmo... eu acho que eles se sentem superiores... o que eu acho uma estupidez de todo o tamanho... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...há rapazes que agredem mesmo... há... prontos alunos dos cursos... há alunos que têm o seu próprio estilo... e os seus próprios costumes... começam a agredir... há os que se dizem «dreds»... lá por serem roupas largas e assim... têm os seus costumes... sabem fazer coisas mais que outros... tipo *breakdance* e grafitar... começam a gozar quem não sabe... começam... há porque um corre... porque outros dança... porque outros jogam futebol... e nós não gostamos... e eles não gostam começam a bater... começam a bater fisicamente... verbalmente... começam a mandar bocas... para provocar... depois há pessoas que não conseguem ignorar as provocações e começa a violência... (aluna do 9º ano, 14 anos)

São alunos que revelam condutas agressivas que se materializam, em certas situações, em actos de violência.

...no caso do outro aluno que ainda temos aqui a frequentar o curso de Electricidade (entrevistado nº 3)... e que eu acompanhei no âmbito do Gescom... e que eu também acho que é um aluno muito agressivo e muito violento e que se não for ajudado eu penso... ele é muito orgulhoso e recusa qualquer tipo de ajuda que possamos dar...

...e que tipo de agressão é que ele costuma exercer?...

...física... física principalmente em relação a outros... porque ele acha que tem que intimidar os outros e que os outros têm que ter medo dele... e a partir do momento que têm medo dele deixam de lhe chamar nomes... ele actua, agride para que as pessoas tenham medo dele e deixem de...

...estas situações acontecem mais no exterior da sala de aula?...

...sim... no exterior da sala de aula... estes miúdos normalmente... são muito problemáticos na sala de aula em grupo... perturbam muito as aulas... brincam... são agressivos... a agressão física quando acontece e mesmo a extorsão de dinheiro... acontece quase sempre fora da sala de aula... dentro da sala de aula é muito raro... (directora de turma, 49 anos)

...é que às vezes... quando fico mais chateado... fico meio... não sei o que faço... a stora estava-me a chatear e ela mandou-me lá para fora sem fazer nada... por ter o telemóvel a fazer barulho... enervei-me... e insultei-a... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

Revelam, ainda, alguma capacidade de manipulação, conseguindo impor a sua “força” sobre os outros ameaçando-se com retaliações fora do perímetro da escola. Outra dos traços destes alunos reside no facto de muitas vezes actuarem em conjunto, com colegas de turma, com grupos ou com familiares.

...ele pede o dinheiro... não dá... ele bate mesmo nos miúdos... e se tu contas que fui eu que te dei levas mais lá fora... e quando vê que alguns alunos fazem queixa aos colegas ou aos pais ou alguém de fora mais... que tenha mais alguma força... chama o tal irmão e primos de fora para lhe fazer frente... à vezes na paragem da camioneta vai ter com os miúdos para lhes pedir dinheiro... e os miúdos... aqueles que têm dinheiro dizem «ó pá eu não tenho dinheiro» e ele diz então mostra... se ele tiver nem que seja 20 cêntimos ele apanha o dinheirinho que o miúdo tiver...

...também temos aqui um caso ou dois de vítimas... mas é através do namoro... que é as tais dos cursos... às vezes as comadres dão-se bem com também se zangam... aí está a tal coisa... depois vão chamar o primo mais primo para o portão e depois é preciso chamar outra vez a autoridade... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

...sozinhos ou chamam alguém?...

...nunca sozinhos...chamam sempre alguém... (docente, 35 anos)

Alguns alunos mais novos, como já vimos, também agredem os colegas, provocando-os. Muitos dos testemunhos indiciam que estes alunos, pelas “brincadeiras” que cometem, não assumem nem medem as consequências negativas que tais actos possam provocar a terceiros.

...o Daniel por exemplo é muito brincalhão... é muito infantil... mas não é aquilo que aparenta... ele é mau... ele provoca as situações... e depois não admite... mente... ela leva as coisas para a brincadeira...

...ele omite... ele não diz à mãe... a mãe vem às reuniões de propósito... tem muitas dificuldades em vir cá... faz turnos... e ela tem sempre a ideia que ele não é mau aluno... quando eu lhe leio as participações para ela ler, ela nunca acredita no que está escrito...

...ele provoca os alunos da turma... ele provoca a Vanessa mas ela confronta-o mesmo... a Vanessa o Daniel e o Ângelo têm as suas alcunhas e insultam-se constantemente... eles não param...

...já agora quais são as alcunhas?...

...o Daniel é o «Da» ou o «Tecla 3» como ela diz... à Vanessa chamam-lhe a «Magriça»... chamam-lhe «Peixeira» também... o Ângelo é o «Vozeirão»... eu acho que isto já vem do bairro... (docente, 35 anos)

Na maior parte das situações, os agressores aproveitam-se de alguma característica de fragilidade evidenciada pela vítima, seja ela o facto do agredido ser um(a) aluno(a) mais novo(a), circular pelo recinto escolar sozinho, apresentar uma característica física, ou não, que o destaca dos demais (deficiência, obesidade, característica menos masculina, sobredotação intelectual...), actuando de forma reiterada sobre a sua vítima.

...a Vanessa tinha um colega com certas deficiências na turma... e ela agredia constantemente o colega... quando viu que ele era mais frágil... agredia-o de todas as formas e feitios... tanto que ela veio do 5ºA e 6ºA e mudou de repente para o 7ºC... ela foi retirada da turma precisamente por essa criança ser uma vítima... (docente, 35 anos)

Sentimos, ainda, no decorrer das entrevistas que realizámos, que estes alunos apresentaram uma postura de muita cautela e reserva face à nossa presença, procurando ocultar muita informação relativa à sua conduta. Os dois alunos que ouvimos evitaram olhar de frente para o entrevistador, apresentaram um discurso cuidadoso e parco,

sugerindo, nas entrelinhas e em casos concretos, que o que diziam reproduzia o oposto da conduta seguida. Conseguimos detectar algumas incoerências – em certos casos contradições – que serviam, no entender dos entrevistados para eventualmente ocultar, ou disfarçar, actuações realizadas por parte dos próprios. Para além de procurarem fornecer pouca informação relativa a alguns episódios, evidenciaram repetidos lapsos de memória referentes a situações que terão, efectivamente, ocorrido envolvendo-se directamente.

...sim... um foi da minha turma... e outro foi... foi... foi outra pessoa... não sei quem é... mas há poucos aqui nesta escola...

...mas isso aconteceu onde?...aconteceu lá fora?...

...foi... foi ali no campo... foi os dois no campo...

...no campo de futebol...

...sim aí...

...o que é que aconteceu?...

...não sei... só sei que olhei para lá e estava ao murro...

...e quem é que estava lá?...

...eram da minha turma... e da turma de Cozinha... não sei... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

2.3. Perfil da vítima

À semelhança do que acontece com o agressor, quando se trata de definir o perfil do agredido, essa tarefa não nos parece muito facilitada, pois, após termos conversado com todos os nossos interlocutores concluímos que, de certa forma, qualquer aluno pode ser alvo de agressões continuadas. Existem, no entanto, algumas situações em que determinados discentes com determinadas características se encontram expostos, de forma mais evidente, às investidas dos seus agressores.

No caso da nossa entrevistada, não parecia existir uma motivação, pelo menos explícita, para explicar a móbil da agressão, não parecendo existir uma motivação aparente para a abordagem continuada.

...não... éramos bastante amigas e se acontecesse alguma coisa a uma as outras defendiam todas... e nós andávamos sempre juntas... nunca apanhavam uma sozinha e então... as coisas resolveram-se exactamente pela nossa indiferença... elas deixaram de nos chatear... deixaram de nos ameaçar... exactamente porque nós deixámos de lhes ligar... no início, ainda respondíamos... ainda dizíamos vai chatear outra...

...e elas, como é que reagem?...

...quanto mais nós respondíamos, mais elas se metiam connosco... mas, deixamos de responder e elas deixaram de mandar boquinhas e... fazer ameaças...

... portanto, tu dizes que elas não se metiam convosco se vocês andassem sozinhas... ou vocês é que procuravam não andar sozinhas?...

Não... raramente andávamos sozinhas... só que elas só se metiam connosco se andassem as duas... porque uma sozinha, eu acho que elas tinham medo... eu acho que é mesmo o termo... «medo»... tinham medo, porque nós éramos quatro... elas tinham medo... só quando estavam as duas mesmo é que elas se metiam connosco... (aluna do 8º ano, 14 anos)

No entanto, gostaríamos de sublinhar o facto de que quase todos os nossos entrevistados conhecerem pelo menos um caso de um(a) aluno(a) na escola que tenha sido, ou esteja, sujeito a agressão por parte de outro discente da escola. Nas entrevistas que realizámos, verificámos que esses alunos vítimas de agressão apresentam quase sempre uma característica – física, psicológica ou comportamental – que os distinguem e evidenciam como alvos a acostrar.

Comecemos pelas características mais visíveis, como sendo, por exemplo, factores associados à obesidade.

...as pessoas mais fortes... normalmente são alvo de bastantes insultos... e temos um caso na nossa turma... é o que eu costumo dizer... ela pode ser forte mas é muito melhor que vocês todos porque ela é campeã de lançamento do disco, do dardo e do martelo... e ela mostra-se superior a eles... não liga... e às vezes afecta-me mais a mim do que a ela...

...o comentário é de dentro da turma?...

...não... é sempre de fora... ela passa e «ó gorda» não sei quê... sempre a mandar bocas... e a dizer «vem aí a baleia»...

...e ela como é que reage?...

...ela não liga... ela manda-os para as favas...

...mas por dentro achas que esses comentários a incomodam?...

...eu acho que a incomoda... não demonstra mas incomoda... acho que incomoda a toda a gente... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...há muitos alunos que também são ignorados pela sua forma física... por serem mais gordos... há aí muitos meninos que são muito agredidos... começam a chamar-lhes nomes tipo bolinhas, gordo, batuque e assim e começam a agredir-lhe...

...e no 7º ou 8º ano... conheces algum?

...7º e 8º acho que não... acho que já se sabem defender melhor... como já estão aqui há mais tempo na escola conseguem ligar-se mais com os outros alunos...

...os anos mais complicados são...

...o 5º e o 6º... (aluna do 9º ano, 14 anos)

Noutras situações, a razão da agressão pode residir no facto da agredido apresentar uma deficiência de ordem física.

...havia outro caso... esse eu observei este ano... esse aluno é de uma turma do 5º ano... encontrei-o no recreio a chorar... e com alguns colegas a tentarem-no ajudar e a consolar... e tentei saber por que é ele estava a chorar... quando os outros me disseram que... acontecia aquilo com muita frequência... os alunos da turma gozarem muito com ele pelo facto de ele ter uma deficiência motora... portanto um problema numa perna que resultou de um atropelamento que ele teve quando era mais pequenito e que em vez de o tentarem ajudar... não... pelo contrário... gozavam-no... portanto a reacção dele era de chorar... (directora de turma, 49 anos)

Em termos comportamentais, a vítima das agressões pode evidenciar atitudes que o distinguem dos seus pares. No seio dos alunos mais velhos da escola, um jovem que se distinga pela sua aparente infantilidade pode emergir como potencial alvo.

...conheces algum aluno que esteja a ser incomodado por outro?...

...o Filipe da minha turma... mas é a turma toda e as outras... ele é assim um bocado... esquisito...

...esquisito...

...é muito canalha... depois metem-se todos com ele... fecham-no na casa de banho...

...o que é esquisito?...

...é muito canalha... muito chato... depois mete-se com toda a gente... depois fecham-no na casa de banho... nos intervalos... batem-lhe... tiram-lhe coisas...

... a turma toda?...

...normalmente é a turma toda... hoje é um... amanhã é outro... (...)

...normalmente como é que ele se sente?...

...ele risse!... às vezes não gosta muito...

...e quando isso acontece... ele conta a alguém?...

...não ... não conta a ninguém...

...não se importa que isso aconteça...

...pelos vistos não... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

Questionámos directamente o aluno em causa, confrontando-o com o facto de sabermos que ele está a ser vítima de agressões continuadas por parte dos colegas de turma.

...mas eu ouvi dizer que havia alguém que se metia contigo... ou não?...

...às vezes... outras vezes não...

...quem é que se costuma meter contigo?...

...os lá da turma...

...quem?...

...eu não quero mencionar os nomes...

...um, dois, três...

...são três... ou quatro... depende...

...o que é que eles costumam fazer?...

...põem-se lá a falar comigo... a brincar...

...chamam-te nomes...

...não... não é assim chamar nomes... é a brincar...

...provocam-te?...

...sim... às vezes batam-me porque eu também começo a brincar com eles...

...eles não gostam?...

...depende das brincadeiras... (faz-se um grande silêncio)

...tu agora não ficaste muito confortável...

...depende... às vezes chamamos nomes uns aos outros... depende das coisas...

...tu chamas aos teus colegas?...

...eles chamam-me a mim eu também lhes chamo... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

Outros potenciais alvos dos agressores parecem ser os alunos que revelam uma preferência por andarem sozinhos no recinto escolar ou, por outro lado, no caso dos rapazes, aqueles que evidenciam, de forma mais visível, comportamentos tendencialmente efeminados, por um lado, e que evidenciam alguma fragilidade aos seus agressores reagindo às suas provocações com episódios de choro.

...sim há um menino do 5º ano que... é filho de uma professora minha... que vive como lhe disse assim mais isolado... ele vive num mundo sozinho... ele vai muitos para os lados aqui de trás... para os lados da relva... as pessoas gozam com ele... pedem-lhe dinheiro... (aluna do 9º ano, 14 anos)

...um aluno do 5º ano... 5ºB... um miúdo que anda muito sozinho... é um miúdo que é muito inteligente... mas agressivo também... mas agressivo a nível de confrontar a pessoa e de questionar... não é mal educado nem nada... mas é um miúdo que se isola muito... é filho de uma colega nossa... ia aqui... e de repente um aluno deu-lhe na cabeça agarrou-o e atirou-o por ali abaixo... (docente, 35 anos)

...uma outra situação que eu tive e que era com alunos mais velhos... e que eles eram muito maus para um colega que tinha umas características muito diferentes da maioria dos rapazes... na casa dos 16 anos... eram 12, 12 alunos... numa turma que eu tive há uns anos atrás... e esse miúdo destacava-se do resto da turma pelas características de certa forma efeminadas que ele tinha... não alinhava nas brincadeiras dos outros... não jogava futebol com eles... não os acompanhava no recreio... não os acompanhava numa certa destabilização que havia na sala de aula... e então vítima de um número significativo de alunos da turma... que... não era violência física... não o agrediam... mas... diziam coisas que o magoavam muito... utilizavam termos em relação a ele que o magoavam... e a reacção dele era quase sempre de chorar... ele não me fazia queixa... falei muitas vezes com ele... porque era encontrado pelos funcionários ou por algum professor a chorar... e eu sabia disso... eu dirigia-me a ele e chamava-o... e ele tentava desculpar os colegas... os colegas sabiam que o estavam a magoar... (directora de turma, 49 anos)

No caso da escola em estudo, e recordando que se trata de um agrupamento de escolas caracterizado pelo insucesso académico dos seus alunos, um aluno que se evidencie, pela positiva, pelos resultados escolares obtidos pode assacar, por esta via, o estatuto de vítima.

...referiu-me um caso de um aluno que sofreu bastante porque era bom aluno...

...esse aluno sofreu bastante porque era um aluno... era mesmo bom aluno... o rapaz não precisava de estudar... pois era menino este menino aquele... sempre atrás dele a chateá-lo... tanto chatearam que saiu da escola... era os da turma... depois eram os betinhos... o miúdo muitas das vezes nem convivia nem nada... vinha às aulas e quando acabava o horário dele saía pela porta fora... mesmo que tivesse gosto de ir para a biblioteca sentia-se bastante apertado pelos outros... não se sentia à vontade... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

As raparigas também são objecto de agressões por parte dos colegas. Muitas das situações ocorrem na sequência de desaguisados decorrentes de questões passionais, muito próprias nestas idades. Muitas vezes, esses desentendimentos resultam de mal entendidos originados nos bairros que habitam.

...e em relação às raparigas?... nota alguma diferença?...

...nas raparigas não existe tanto... existe aqui um problema entre elas... eu acho que é muito do bairro onde elas moram e é típico destas famílias que é... e que começa por uma ou duas e que alastra ao grupo todo que tem a ver com... falar das famílias umas das outras... e pôr a família aí ao barulho e então quando acham que uma aluna tem um problema qualquer com a mãe... usam e abusam desse problema em casa para massacrar as miúdas... às tantas estão ali todas a discutir... a propósito do nome que aquela chamou à mãe... diz que a mãe era e que a tia era... é mais esse tipo de pressão... (directora de turma, 49 anos)

Constatámos, ainda, ao longo das entrevistas que realizámos que os alunos que se encontram na escola pela primeira vez, com principal incidência nos que se encontram no 5º ano, estão, de forma muito particular, expostos às agressões dos mais velhos, sobretudo quando estas crianças evidenciam algum receio e não comunicam as situações a que foram sujeitos a outras pessoas.

...e os alunos mais novos?...

...esses às vezes têm medo... sobretudo os do 5º ano...

...e os do 7º?...

...acho que têm receio... os mais velhos ameaçam-nos... e às vezes metem-se com eles sem mais nem menos... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...isto aqui tanto faz ser do 5º como do 6º, do 2º Ciclo ou do 3º Ciclo... eles não olham muitas das vezes ao ano... e no 1º ano quando eles entram aqui no 5º ano eles fazem mais pressaozita para tentar descobrir um aluno... quando eles se apercebem que o aluno faz queixa ao DT ou ao pai ou à mãe... já fogem daquele e vão aos outros que sabem que eles se calem... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

2.4. Tipos de agressão

De acordo com o testemunho dos nossos entrevistados, são vários os tipos de agressão que ocorrem na escola. Uma das formas de agressão mais usual nesta escola diz respeito à agressão verbal na forma de insultos e de ameaças, envolvendo directamente os alunos visados, bem como os seus familiares. Naturalmente, esta forma de agressão traduz uma réplica dos comportamentos vivenciados pelos alunos nos seus agregados familiares e nos bairros que habitam.

...e desde nos insultarem a nós, insultarem a nossa família e chegarem a fazer ameaças, ... todos os dias, sempre que passavam por nós acontecia... e nós chegamos a um ponto que tipo não contamos a ninguém... não era por medo... mas era um bocado indiferente, tipo, elas diziam... tudo bem... diziam que acontecia e tal... mas não passavam daí... se passasse daí... se passasse ao físico, acho que nós teríamos coragem de dizer... não era coragem... nós dizíamos, mas ... (aluna do 8º ano, 14 anos)

Frequentemente, as provocações verbais funcionam como pretexto e trampolim para as agressões físicas, que, por norma, são da autoria de alunos do sexo masculino, ora agindo individualmente ora em grupo.

...é só ameaçar?...

...é... mas se nós não fazemos o que eles quer eles batem-nos...

...nós quando viermos para fora da escola eles dão-nos porrada... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

...não... normalmente... estão assim a jogar à bola ou assim... o grupo de fumadores e nós vamos a passar e às vezes eles mandam a bola contra a parede... e nós tipo começamos a mandar vir com eles... a dizer para eles pararem... que nós também temos tanto direito como eles a passar por ali... mas de resto acho que não é... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...nunca passou por ali nenhum aluno que tivesse levado... que lhe tivessem pedido dinheiro...

...depende... às vezes eles até passam por lá... começam a coisar... e a falar e eles às vezes passam-se e...

...começam a provocar?...

...provocam... começam a falar... depende... também se eles tiverem chateados também... uma pessoa se diz alguma coisa... eles começam a andar à porrada...

...vai um miudito a passar por lá...

...pensa que está a falar para eles e... leva... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...quem é que teve o castigo mais pesado na tua turma?...

...que já foi suspenso?... e tanta gente...

...mas qual foi a situação mais grave?...

...às vezes é de andar à porrada... outras vezes é chamar nomes... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...e que tipo de agressão é que ele costuma exercer?...

...física... física principalmente em relação a outros... porque ele acha que tem que intimidar os outros e que os outros têm que ter medo dele... e a partir do momento que têm medo dele deixam de lhe chamar nomes... ele actua, agride para que as pessoas tenham medo dele e deixem de...

...estas situações acontecem mais no exterior da sala de aula?...

...sim... no exterior da sala de aula... estes miúdos normalmente... são muito problemáticos na sala de aula em grupo... perturbam muito as aulas... brincam... são agressivos... a agressão física quando acontece e mesmo a extorsão de dinheiro... acontece quase sempre fora da sala de aula... dentro da sala de aula é muito raro... (directora de turma, 49 anos)

As raparigas envolvem-se, de igual forma, em agressões físicas, embora com uma frequência mais reduzida se comparadas com as situações envolvendo os rapazes. Recorrentemente esses desentendimentos têm a sua génese em questões de namoros, dando lugar a discussões verbais que culminam em agressões mais físicas.

...ciúmes... inveja...

...ciúmes mesmo... podem ser ciúmes... e começam assim a agredir... a agredir verbalmente... a agredir fisicamente... e assim...

...chamam?...

...chamam mesmo nomes... começam a...

...e chamam colegas também, não é?...

...chamam... familiares tudo...

...fora da escola...

...sim... e há pessoas que têm medo delas e começam a juntar-se a elas...

...juntar a elas também para agredir...

...para agredir os outros porque... prontos... elas vão bater a essas... e essas começam a ficar amigas delas... e isso já é um grupo maior contra outras pessoas... para elas não agredirem quem está com elas... (aluna do 9º ano, 14 anos)

...portanto, normalmente quando são rapazes é mais ao murro, é isso?...

...é...

...e raparigas?...

...raparigas é mais discussões e quê... puxam os cabelos... estalos... mais nada... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...as raparigas costumam andar à porrada?...

...às vezes... mas é muito raro...

...o que é que elas costumam fazer?...

...puxar o cabelo e arranharem-se...

...e falam?...

...falam... chamam nomes para a família...

...dizem coisas que não devem... segredos que sabem das outras pessoas... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

Outra das modalidades de agressão mais usual na escola tem a ver com o roubo de dinheiro, normalmente da autoria dos alunos mais velhos como meio para satisfazer o vício do tabaco.

...e vocês quando passam o que é que eles costumam fazer?...

...eles costumam pedir dinheiro...

...mandar bocas...

...costumam pedir dinheiro?... mas acontece muitas vezes?...

...não...

...pedem todos?... há assim alguém em particular?...

...todos...

...pedem dinheiro e tu?...

...eu não dou... eu não tenho pra mim quanto mais para eles...

...e eles deixam-te passar?...

...deixam... por se eles não me deixarem passar eles levam nas ventas...

...quando passas por lá eles vão ter contigo...

...não...

...tu é que vais ter com eles...

...não... nós vamos por aqui e eles estão todos aqui à nossa espera...

...ai estão à vossa espera...

...e eles são assim... ó primaço arranja aí 5 cêntimos... e nós dizemos que não temos...

(alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

...às vezes metem-se... o que é que acontece nessas vezes?...

...começam a agarrar neles a brincar... a falar com eles...

...mas são mais velhos...

...sim...

...a brincar?... será a brincar ou será?...

...é esse tipo de coisas... depende do que eles fazem...

...por exemplo...

...às vezes agarram...

...fogem...portanto, alguns até evitam passar por ali...

...sim...

...que me lembre, às vezes passam lá... eles passam e... chegam lá à beira dele e arranja-me um euro... e coiso...

...pedem-lhes dinheiro...

...pedem dinheiro...

...normalmente qual é a reacção dos mais novos?...

...é de medo... às vezes até fogem... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

Outro dos aspectos que chamou a nossa atenção nas entrevistas que realizámos foi o facto de em muitos dos testemunhos os alunos terem mencionado que muitos dos episódios que envolviam aparentes agressões (algumas delas de considerável gravidade) se resumiam a meras situações de “brincadeira”, embora estivesse quase sempre presente a ideia que os alunos tinham consciência de que estariam a causar danos físicos ou psicológicos nos colegas. Sentimos que poderia existir uma fronteira nebulosa entre a o grau de intencionalidade por detrás destes actos e o facto dos intervenientes considerarem tratar-se de episódios de mera diversão, dificultando, portanto, o nosso trabalho na realização de uma avaliação rigorosa sobre o propósito, ou não, do aluno em causar dano a um seu colega.

...sim... mas a stora às vezes vira-se para o quadro e... não é... não é... tipo eles andam à porrada, mas é na brincadeira... e às vezes...

...durante a aula?...

...sim... e depois eu mando vir com eles e depois a stora passa-se comigo... e então... tipo voa giz e papeis de uma ponta à outra, mas acho que nunca aconteceu *bullying* mesmo...

...são brincadeiras, portanto...

...brincadeiras...

...para além de lançar papeis...

...giz... às vezes a stora diz qualquer coisa e nós... nós temos alcunhas para toda a gente e assim mandamos uma boca... acho que é mais por aí... às vezes brincam... cai um ao chão... e eles atiram-se todos para cima dele... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...não... depende... às vezes o professor sai e nós começamos na brincadeira...

...o que é que fazem?...

...atirar papeis.. mandar mensagens... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...eu não me refiro às brincadeiras... há assim algum aluno que se meta mais com outro só para o chatear?...

...às vezes até um ou outro... mas mesmo na brincadeira...

...é só na brincadeira... portanto nunca é com a intenção de magoar ou de ofender...

...não... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...é um espectáculo!... às vezes os professores viram costas ou vão lá fora e nós começamos logo a brincar... ontem na aula de Português é que foi fixe... a stôra foi lá fora... o Ruben tinha lá uma coisa de beber iogurte... nós fomos logo lá buscar... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

2.4.1. Recorrendo às tecnologias de informação

Quase todos os nossos entrevistados relataram situações de agressões, ofensas ou ameaças levadas a cabo por alunos da escola recorrendo ao uso dos telemóveis. A maior parte ora conhecia situações de colegas que terão efectuado ou recebido mensagens ora testemunhou situações que os terão envolvido directamente. O teor da maior parte das mensagens materializa insultos e, em casos mais extremos, ameaças que procuram intimidar os seus receptores. As mensagens via telemóvel destacam-se das demais formas de agressão verbal pelo facto do agredido, no imediato, não conseguir identificar o emissor do texto. Alguns alunos chegam a adquirir cartões propositadamente para não serem identificados pelos destinatários das mensagens. Questionados sobre o que sentiam pelo facto de não conhecerem a identidade dos agressores, a quase totalidade dos alunos garantiu não sentir medo, mostrando, antes pelo contrário, grande vontade em querer descobrir o autor da mensagem. Contudo, ficámos com a percepção que alguns alunos manifestaram algum receio pelo facto de desconhecerem a proveniência do texto ofensivo. Em certas situações, pudemos constatar que o envio de mensagens ocorreu durante períodos mais ou menos prolongados.

...não conheces ninguém que tenha sido ameaçado por telemóvel?... que já tenha recebido alguma mensagem... assim a intimidar...

...eu acho que quase toda a gente... eu já recebi... só que... eu acho que... eu descobri quem foi... e no meio disto tudo... ficou tudo assim... foi da minha turma... e eu acho que...

...mas o que é que aconteceu?... queres contar?...

...tipo chegava-me a insultar mesmo... a dizer que fazia e acontecia... e eu descobri... eu contei à minha directora de turma e juntamente com ela tentámos descobrir quem foi até que chegámos... chegamos a uma pessoa... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...mas isso aconteceu mais do que uma vez...

...sim sim, durante mais ou menos meio mês mais ou menos...

...qual era o tipo de mensagem que aparecia?...

...era basicamente insultos... era insultar-me... insultar a minha família... a insultar os meus amigos... a dizer isto e aquilo... que fazia que acontecia... que me batia... era mais por aí...

...e o que é que sentiste?...

...nada... eu só queria saber quem era... queria saber o motivo de tanta raiva...

...eu sabia que era da minha turma... só que eu não desconfiava de ninguém... eu dava-me bem com toda a gente... não imaginava que fosse uma pessoa... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...conheces algum aluno na turma que tenha recebido uma mensagem de alguém a ameaçá-lo?...

...acho que houve um na minha turma... o Rodrigo... acho que foi o Rodrigo que recebeu uma... nunca percebi... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...às vezes até é por causa dos telemóveis... porque uma recebe uma mensagem «tu és esta tu és aquela» ou tu és aquela... pronto lá vai «eu vou fazer vou acontecer»... vão buscar à buscar à força aquelas amigas... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

...já que fala em telemóveis... conhece casos de alunos que ameaçam os colegas através de mensagens?...

...já li algumas mensagens já... e papeis... a ameaçar... vou esperar por ti lá fora... quando fores ao quarto de banho vou-te bater... tu vais ver o que te acontece... quer por telemóvel... quer por papéizinhos... (docente, 35 anos)

...conheces alguma situação de alguém que tenha recebido ou receba mensagens a ameaçar?...

...às vezes há pessoas que recebem por causa de namorados... eu também... amigas minhas também já receberam por causa dos namorados... também já cheguei a receber... a chamarem-me nomes...

...isso acontece uma vez ou é repetido?... a mesma pessoa envia uma vez ou mais do que uma vez?...

...nós nunca sabemos quem é a pessoa... começaram a... primeiro começaram por fazer passar-se por um colega nosso... só que depois descobrimos que não era esse colega... por acaso eu já sei quem é... é um aluno do CEF... e ele começou por chamar nomes a uma amiga minha... e depois eu recebi uma mensagem desse número... e eu perguntei quem era e começaram a chamar-me nomes... ele comprava um cartão para andar a ameaçar as pessoas e a ameaçá-las...

...e vocês o que é que sentiam?...

...eu não sentia nada de especial... eu sabia que ele o que queria era provocar... nós ficámos sempre com um bocado de raiva... a querer saber quem era...

...só raiva... não sentiam medo?...

...não... eu nunca senti medo... nunca sentimos medo porque sabíamos que não era apenas uma a receber mensagens... eram várias... e sabíamos que se alguém viesse estávamos lá todas... se acontecesse alguma coisa a uma, a outra já sabia das coisas... (aluna do 9º ano, 14 anos)

Embora menos usual do que o envio de mensagens escritas, também ouvimos o testemunho de uma aluna que terá sido vítima, juntamente com uma colega, de ameaças em sítios de conversação na Internet que são, aliás como vimos na análise dos dados recolhidos nos questionários, muito populares entre os jovens desta escola (e não só). Chamou-nos a atenção o facto de, perante o nosso interesse em querer saber como a aluna e a colega reagiram emocionalmente à situação, as mesmas terem revelado, não obstante o perigo que poderiam correr, muita curiosidade em descobrir quem seria o autor das ameaças.

...nunca assististe ou soubeste de alguma agressão que tivesse acontecido na Internet... no Messenger...

...já... por acaso no outro dia tinha o meu MSM ligado e adicionou-me um mail que eu não sabia de quem era... comecei a perguntar quem era e começaram-me a ameaçar... a dizer que quando eu saísse da escola ia ter uma surpresa... para eu ir preparada... depois

mandaram-me ir ter a um sítio aqui perto da escola... então... eu saí da escola e não me tinha acontecido nada...

...isso aconteceu uma vez?...

...não... foi várias vezes... eu namorava cá na escola... e eu não sabia que essa pessoa gostava de mim...começou-me a ameaçar... começou a pedir o meu mail... eu nunca lhe dei... ele arranjou o meu mail... começou-me a ameaçar... pela Net... por que ele sabia que eu não tinha por onde dizer... não tinha mensagens não tinha nada... mas eu gravei sempre as conversações... que era para caso acontecesse alguma coisa eu ter uma justificação...

...não sentes medo...

...não!...

...é mais curiosidade?...

...é... era para saber o que me iam fazer... mas avisava sempre para onde ia... caso me acontecesse alguma coisa... sabiam onde é que eu estava... (aluna do 9º ano, 14 anos)

2.5. Locais de risco

Esta é, sem dúvida, uma das questões que reuniu maior consenso da parte dos nossos interlocutores. Existem, de facto, alguns locais, como aliás vimos na informação obtida por via dos questionários, que são reconhecidos e identificados pela população escolar como oferecendo algum risco para quem os frequenta ou, ainda mais, para quem por lá transita. Os locais mais referenciados foram o “sítio dos fumadores”, o espaço atrás dos antigos balneários ou “Prosep”, segundo alguns alunos, a parte de trás do Ginásio, as bancadas e o campo de jogos, o átrio e, ainda, algumas zonas nas imediações do perímetro escolar. Com alguma naturalidade, verificámos que se trata de espaços escondidos, com fraca visibilidade e raramente vigiados por adultos.

...já que estamos aqui com esta planta (da escola)... quais são os locais mais perigosos da escola?...

...o sítio dos fumadores... as bancadas e o ginásio...

...e tu?...

...aqui em baixo no ginásio... o sítio dos fumadores e aquele espaço ali a trás (edifício situado a sul e a poente)... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

...o local dos fumadores... que é a parede... os locais mais escondidos da escola... esta parede sul... é a zona onde acontecem essas situações com mais frequência... situações de agressão que muitas vezes acontece... violência... onde os alunos acabam por fazer coisas que são proibidas... fumar...namorar... essas coisa... são os locais mais escondidos da escola... normalmente os pequeninos... aqueles que podemos considerar mais fragilizados... possíveis vítimas... acabam por evitar muitas vezes esses locais...

...no início do ano por causa das praxes que também acontecem... sobretudo com os mais novos... eles rapidamente começam a identificar os locais por onde não devem andar...

...aqui na parte trás dos antigos balneários da escola (edifício a sul e poente) inicialmente era o local mais frequentado por esse tipo de alunos... agora com a ida para lá das aulas dos cursos perdeu-se um bocado esse hábito mas ainda há problemas aqui também...

...e há um outro que acontece que aqui muito... que é numa rampa de acesso ao ginásio... porque com é inclinado fica ali um bocado escondido e também acontece... e aqui na parte de trás do ginásio também... (directora de turma, 49 anos)

...no átrio... ali onde os miúdos vão buscar os sumos e quê... aí é um problema... às vezes tão aí e apercebem-se se o miúdo tem ou não o dinheiro... estão sempre ali em cima a ver quem é que mete dinheiro... e às vezes o miúdo até vai a tirar o sumo ou a tirar o chocolate eles apanham aquilo e fogem... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

...e aqui em baixo no Ginásio... por que é que vocês assinalaram este zona como sendo perigosa?...

...porque tem aqui uma paragem... dos autocarros e vem para aí gajos muito mais velhos... vêm aqui para o portão e ameaçam-nos...

...é só ameaçar?...

...é... mas se nós não fazemos o que eles quer eles batem-nos...

...nós quando viermos para fora da escola eles dão-nos porrada... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

...portanto às vezes há mais porrada do lado de fora do portão do que aqui dentro...

...hum hum...

...e não está lá ninguém fora...

...às vezes eles até estão lá em baixo na paragem...

...e o porteiro?...

...às vezes o sr. (...) até chama a polícia... não se vai lá meter... pois ainda leva... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...aquela zona do portão e esta zona exterior também é complicada?...

...é complicada lá em baixo, mais ao pé da paragem... costumam estar aí pessoas que não são da escola... normalmente são familiares ou amigos destes que costumam estar aqui... muitas vezes passam alunos mais pequenos do 5º, 6º ano... muitas vezes provocam... gozam... pedem tabaco...pedem dinheiro... começam assim a provocar... (aluna do 9º ano, 14 anos)

A zona mais delicada da escola, no entanto, parece ser a zona dos fumadores que fica localizada numa área menos visível da escola, nas traseiras do edifício principal. Grande parte dos seus frequentadores são alunos mais velhos, matriculados nos Cursos de Educação e Formação. A maior parte são rapazes, embora o espaço também seja frequentado por algumas alunas. Os alunos com perfil de agressores com quem conversámos procuraram transmitir a imagem de que se trata apenas de um local destinado a alunos que fumam e que nada de mais grave ocorre naquela zona. Garantiram-nos, embora recorrendo a um discurso pouco consistente, que os alunos mais velhos frequentadores do espaço jamais se envolvem em episódios de agressão com outros colegas da escola.

...nunca há problemas nisso... tão lá todos... a fumar mas não se metem com ninguém nem nada... fumam... saem e vão...

...tu não sentes que mesmo os alunos mais novos evitam aquela zona...

...não... eles passam lá e ninguém se mete com eles... estão lá na boa...

...aqui na escola não há nenhuma zona que...

...não!... anda aí tudo à vontade... ninguém se mete com ninguém...

No entanto, alguns dos alunos que ouvimos confirmaram que, por diversas ocasiões, os colegas que por lá passam teriam sido abordados pelos “fumadores” com propósitos menos amistosos, fazendo com que sentissem receio em lá passar novamente.

...tu costumavas ir para essa...

...às vezes passo por lá... às vezes tou lá a falar...

...não é uma zona perigosa?...

...não...

...nem complicada?...

...ninguém chateia ninguém...

...os mais novos não têm medo de andar naquela zona?...

...depende... (atrapalha-se um pouco)... depende dos maiores que forem...

...por exemplo... o que é que pode acontecer aos mais novos?...

...não acontece nada... o que é que às vezes eles não gostam de passar por lá...

...os mais novos?...

...sim...

...e por quê?...

...têm medo que lhes façam alguma coisa...

...se têm medo... eles têm algum motivo para terem medo...

...eles fumam... (o aluno atrapalha-se novamente)... podem às vezes acontecer alguma coisa a eles... às vezes até vão por este lado (evitam a zona dos fumadores)... mas há uns que às vezes passam por lá e eles não fazem nada... (às vezes... portanto há outras alturas em que fazem...)

...às vezes... mas eu sei que às vezes acontece o contrário...

...é...

...às vezes metem-se... o que é que acontece nessas vezes?...

...começam a agarrar neles a brincar... a falar com eles...

...mas são mais velhos...

...sim...

...a brincar?... será a brincar ou será?...

...é esse tipo de coisas... depende do que eles fazem...

...por exemplo...

...às vezes agarram...

...ora diz lá... conta-me... eu suspeito que tu sabes...

...sei de algumas coisas... às vezes eles levam-nos para a beira deles... começam a falar com eles... a ver se os incentivam a levar para aquele vício...

...pensa num caso em concreto... pensa numa pessoa de que te lembres... ou seja num miúdo que passou por lá... o que é que lhe aconteceu?...

...que me lembre, às vezes passam lá... eles passam e... chegam lá à beira dele e arranja-me um euro... e coiso...

...pedem-lhes dinheiro...

...pedem dinheiro...

...normalmente qual é a reacção dos mais novos?...

...é de medo... às vezes até fogem... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...e mesmo assim... os alunos evitam esse local?...

...eu sinto isso porque é raro estar lá alguém deles... eu acho que os alunos... nós normalmente... eu passo ali à vontade e tudo... mas normalmente os do quinto ano e os do sexto ano não se sentem tão à vontade com eles que não sabem... não têm como se defender... nem fisicamente nem verbalmente... eu acho que eles tentam ir dar a volta à escola só para não passarem ali... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...portanto aqui (zona dos fumadores) são mais ameaças... agressões...

...é... aí chega mesmo a haver agressões físicas e se por acaso não são terminadas aqui... fora da escola...

...roubam dinheiro...

...também... também já acontece isso... essencialmente a alguns alunos do 5º ano... os jardineiros por exemplo são imediatamente conotados com a extorsão de dinheiro... (docente, 35 anos)

O campo de jogos também costuma ser palco de situações de alguma agressão pelo que nos foi transmitido pelos entrevistados. Os episódios de agressão física ocorrem por vezes como resultado da disputa acalorado de jogos de futebol ou de outra qualquer actividade desportiva. Noutras ocasiões, este espaço funciona como ponto de encontro para a resolução de conflitos entre partes em litígio, arrastando para o local muitos alunos ávidos por assistir a lutas. No entanto, estas situações são rapidamente resolvidas pelos funcionários uma vez que o campo de jogos se encontra em frente ao gabinete do Conselho Executivo. Se as agressões físicas acontecem em número mais reduzido neste espaço, o mesmo não sucede com as agressões de características mais verbais ou enquadradas no tipo de ofensas mais indirectas e menos visíveis.

...sem ser neste espaço e aqui... há mais algum local onde às vezes haja chatices?...

...depende... às vezes até há no campo... eles começam lá... acontece que eles andam à porrada... eles chama e vai tudo para o campo... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...aqui o campo é uma zona complicada?...

...não porque tem ali o Conselho e não há muitas chatices...

...conseguem ver não é?...

...é...

...às vezes a jogar futebol desentendem-se e depois vão para outros sítios andar à porrada...

...às vezes também andam à porrada no campo de jogos... mas o Conselho vê e chama os empregados... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

Muitos dos nossos entrevistados identificaram a própria sala de aula como espaço onde ocorrem, com alguma frequência episódios de agressão – alguma dessa agressão repetida e envolvendo os mesmos actores – situação, que no nosso entender, assume uma dimensão diferente daquela verificada nos espaços exteriores. Mesmo com a presença física dos professores, pudemos verificar que muitas das agressões (de todo o tipo) têm origem e desenvolvem-se em contexto de sala de aula.

...sim... mas a stora às vezes vira-se para o quadro e... não é... não é... tipo eles andam à porrada, mas é na brincadeira... e às vezes...

...durante a aula?...

...sim... e depois eu mando vir com eles e depois a stora passa-se comigo... e então... tipo voa giz e papeis de uma ponta à outra, mas acho que nunca aconteceu *bullying* mesmo...

...são brincadeiras, portanto...

...brincadeiras...

...para além de lançar papeis...

...giz... às vezes a stora diz qualquer coisa e nós... nós temos alcunhas para toda a gente e assim mandamos uma boca... acho que é mais por aí... às vezes brincam... cai um ao chão... e eles atiram-se todos para cima dele...

...mesmo na aula...

...sim... normalmente sim... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...normalmente dentro da sala andam à porrada e mais?...

...discussões... às vezes não se calam... os stores têm que sair da sala e fecham a porta com a chave porque já não conseguem estar lá dentro...

...e vocês ficam lá fechados dentro?...

...aconteceu uma vez já...

...e qual é o resultado dessa situação?...

...nenhum... até chamaram lá a polícia... que difamaram a stora e não sei quê... não sei o que fizeram à stora... parece que ela ficou chateada e fechou a porta e veio a polícia à sala... já veio duas ou três vezes este ano... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...e dentro da sala de aula?... também há agressões?...

...não... se houver confusões é brincadeira e assim...

...o que é que os alunos fazem?...

...às vezes estamos a brincar uns com os outros... a rirmo-nos... começam a atirar estojos e assim... (aluna do 9º ano, 14 anos)

2.6. Comportamento dos *bystanders*

Os alunos que entrevistámos referiram, a este propósito, que em situações de conflito procuram, em situações normais, separar os colegas que estão desavindos. Não obstante esta reacção de apartar as partes em conflito, existe uma postura que parece diferenciar os rapazes das raparigas. As raparigas procuram, sempre que possível, a ajuda dos adultos enquanto que os rapazes revelam alguma tendência para assistir, incentivar ou até intervir directamente nas agressões, dando apoio a uma das partes sobretudo se se tratar de um conhecido ou familiar.

...não há ninguém que tente separar?... normalmente são alunos?...

...normalmente quando acontece uma agressão física há sempre alguém que vai chamar o empregado ou então... tentamos separar nós mas... normalmente não existe nenhuma agressão física...

...e os que tentam separar... são mais velhos?... mais novos?...

...depende... eu acho que não é... eu acho que são aqueles que têm mais juizinho... porque no meio disto tudo eu acho que não é agradável ver duas pessoas andarem à chapada... eu acho que são aqueles que têm mais juizinho... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...quando há porrada o que é que acontece?... estão dois alunos à luta...

...sim... dois ou mais... e os outros separam... há uns que separam e há outros que se metem mesmo... começam a dar...

...os que se metem são os...

...sim... são os do mesmo grupo...

...amigos... familiares...

...há familiares que não se metem... separam... há aí muitos casos de irmãos... primos... que muitas vezes pode estar o irmão a andar à porrada com outra pessoa que não se vai meter... apenas vai separar e buscar o irmão...

...os alunos normalmente vão chamar algum funcionário?... algum professor?...

...vão...

...mais os rapazes... as raparigas...

...as raparigas... porque os rapazes eu acho que são mais... gostam mais de ver... e gozar... e não ficam lá quietos... gostam mais de incentivar... as raparigas vão mais chamar o funcionário... (aluna do 9º ano, 14 anos)

...e normalmente quando eles andam à porrada vocês vão ver...

...vamos ver e vamos separar...

...se forem entre a minha idade ou um ano mais velho eu separo...

...se forem da minha família eu também dou...

...ai também eu... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

Contrariando, em parte, o discurso dos alunos, a auxiliar de acção educativa salienta a tendência que os alunos apresentam para assistirem às agressões como se estivessem a assistir a um qualquer espectáculo, condenando, por conseguinte, a atitude pouco interventiva patenteada por muitos alunos.

...quando há dois alunos que se estão a agredir... normalmente há alunos à volta?...

...normalmente quando há uma agressão há uma plateia... por exemplo essas tais dos namorados... quando é lá fora... elas são capazes de ir uma ao encontro da outra... sair aqui da sala de convívio... correr em toda a volta da escola lá para baixo para o ginásio... e a escola vai toda atrás deles... já sabem que vai haver bulha...

...a plateia normalmente como é que age?...

...a plateia é «Faz! Faz! Faz! Faz!»... e batem e berram...

...portanto ninguém tenta separar...

...não há alunos... é isso que às vezes a gente tem debatido com eles...você em vez de estar a aplaudir aquilo que as vossas colegas estão a fazer que é incorrecto, vocês separam e «desculpem não é assim»... vocês vão ao diálogo... na há necessidade disso... e não vai todo o mundo atrás do outro... mas eles não... não sei... ou é já de serem aqui destas zonas... qualquer coisa há barulho e a polícia vai... e toda a gente tem aquela curiosidade... e toda a gente quer aquela curiosidade... saber o que é que se passa...

...eles não chamam nenhum funcionário...

...não... eles não chamam ninguém... elas descem e a escola vai toda atrás deles... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

2.7. Vigilância dos locais de risco

Embora os espaços mais delicados da escola estejam devidamente identificados pela maior parte dos nossos entrevistados, os mesmos aparentam não ser objecto de vigilância regular e assertiva por parte dos auxiliares de acção educativa da escola. O exemplo mais evidente desta situação refere-se à falta de vigilância, ou de patrulhamento, do denominado “sítio dos fumadores”, facilitando desta forma a ocorrência das situações de provocação, de agressão física e verbal ou de extorsão de dinheiro a que anteriormente já aludimos. Este cenário contribui, no nosso entender, para o acentuar do sentimento de receio e de insegurança junto dos demais frequentadores da escola, explicando, portanto, as razões que levam a que muitos alunos, sobretudo os mais novos, evitem circular por aquele espaço.

...e os funcionários?... não costuma estar nenhum adulto a vigiar aquela zona?...

... ó... às vezes passam... mas... cumprimenta... é capaz de passar... vê-los a fumar... cumprimenta-os... continua!... eu acho mal... eu já disse isso à minha directora de turma do ano passado... porque inclusive... o ano passado e este ano alguns colegas meus estavam integrados nesses grupos... e... como eu me dava bem com eles achava bem que mudasse... que eles deixassem disso... e então eu cheguei a falar com a minha directora de turma... mas quê, não adiantou de nada!... e continua igual... por caso passa... o funcionário passa, cumprimenta-os... está lá um bocadinho e torna a dar a volta à escola e é sempre assim...

...tu encontras algum motivo que explique essa atitude?

...eu acho que é um bocado medo... esta escola tem a fama de ser a pior da (zona da Bela Vista)... derivado a ter gente «do bairro» e isso... e eu acho que o empregado tem um bocado de medo deles... porque são bastante agressivos... às vezes na brincadeira eles magoam-se mesmo uns aos outros porque eles são bastante agressivos... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...e os funcionários... não costumam andar por estas zonas?...

...os funcionários antes... o ano passado andavam a circular esta cena que é por causa dos fumadores... mas agora já não...

...agora já não fazem nada...

...mas quem é que andava?... eram muitos?...

...eram dois... era o senhor José e o senhor Manuel... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

Constatámos, a este propósito, que o relacionamento entre, pelo menos, a maior parte dos auxiliares de acção educativa e os alunos não parece ser o mais estreito. Pareceu-nos evidente existir um apartamento comunicacional entre estes dois elementos que, não existindo, poderia com certeza evitar e resolver muitas das situações vividas na escola. Em alguns casos, pareceu-nos que a ausência de uma intervenção mais activa se deve a algum receio manifestado pelos funcionários.

...costumas falar com algum funcionário?...

...não...

...não tens confiança neles?...

...não é só isso... não gosto de falar com funcionários... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, não agressor)

...não gostas muito dos funcionários?...

...nem nenhum me conhece...

...qual é a ideia que tu tens dos funcionários?...

...nas outras escolas eram fixos os funcionários... nesta escola não... só sabem mandar vir... só gostam de mandar vir...não percebo...

...achas que eles deviam ser mais...

...nas outras escolas eles eram mais calmos... e a gente falava com eles e quê... não podem ir aí e nós não íamos... aqui não... é logo aos berros... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...os alunos aqui costumam falar muito com os funcionários?...

...eu acho que temos aqui alguns que eles até se andarem chateados... trouxeram algum problema de casa... até são capazes de se aproximarem e dizerem assim... uma chamada de atenção... mas há outros funcionários que eles nem sequer se aproximam...

...e por que é que acha que isso acontece?...

...eu não sei... eu acho que isso também depende muito do funcionário... eu acho que também muitas vezes o funcionário também está naquela de... ó!... deixa-os andar...

...qual é o motivo?... têm medo?...

...muitas das vezes ou terá medo... ou pronto nunca se habituaram a infiltrarem-se e na solução dos problemas... a falarem com os alunos... e às vezes dialogarem com eles... ver até que ponto ele está a dizer a verdade ou mentira... até que ponto eles estão a actuar bem ou actuar mal... nós muitas vezes através deles podemos chegar a conclusões...

...esses alunos têm mais à vontade para falar convosco ou com os professores?...

...eu acho que quando é assim estes pequenos problemas eles são capazes de se abrir mais connosco do que com os professores... porque com o professor se o apanharem isolados são capazes de se calarem... agora na aula não... na aula não porque eu acho que eles ainda têm muita coisa para críticas... e depois muitos deles pensam... ó estou a dizer isto... estou a defender este colega ou quê... estou a acusar aquele... lá fora vou levar... não digo nada... e fecham-se ali na aula e não dizem nada... e connosco... temos também de ir um pouco ao encontro deles... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

...e temos depois a actuação dos auxiliares de acção educativa... há um ou outro que nós também sabemos... sobretudo com os alunos mais velhos... que evita actuar por ele próprio está com receio... (directora de turma, 49 anos)

2.8. Medidas implementadas pela escola

Procurámos saber junto dos alunos entrevistados se conheciam o Regulamento Interno da Escola e compreender qual a metodologia utilizada pelo estabelecimento de ensino para divulgar o documento e para o trabalhar junto dos seus alunos, sobretudo tratando-se de um contexto com algumas características problemáticas. Depreendemos, a partir dos testemunhos dos nossos interlocutores, que a sua publicitação se limitava à aula de recepção realizada na presença do director de turma. Pareceu-nos não existir tratamento

e, consequente, discussão do seu conteúdo, ficando a sensação de que se trataria de um mero acto mecânico. Ao longo do ano lectivo, por exemplo, não nos pareceu existir uma preocupação em trabalhar o documento com os alunos por parte do director de turma ou dos restantes docentes da turma. Nas aulas de Formação Cívica, a problemática da violência escolar, ou entre pares, não aparece como sendo uma das prioridades da escola.

...Regulamento Interno...conheces o Regulamento Interno da escola?...

...não...nunca li...

...a vossa Directora de Turma nunca fala convosco...

...acho que falou... uma vez entregou os papeis e depois recolheu... (aluno de um Curso de Educação e Formação, 15 anos, agressor)

...como é que os alunos do 7º ano têm conhecimento do Regulamento Interno?...

...porque a nossa stora antes do ano lectivo... na apresentação dá-nos o RI e nós começamos a ler...

...em Formação Cívica costumam falar sobre que temas?...

...Política...

...higiene... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

Ao nível do conselho de turma, apurámos, através da docente de Inglês e directora de turma, que não parece existir uma preocupação na concertação de estratégias e, acima de tudo, na sua efectiva implementação ao nível da sala de aulas. Não obstante Cada docente aparenta aplicar os seus critérios, independentemente de serem considerados os mais apropriados.

...no conselho de turma são concertadas estas estratégias?...

...não... eles conhecem estas estratégias... está no Regulamento Interno... foi discutido em reunião... neste momento eu sei que sou a única professora a fazê-lo... é outro problema grave... (docente, 35 anos)

Existe, no entanto, na escola da Bela Vista alguma preocupação em prevenir, enfrentar e resolver as situações de conflito com que a instituição se depara diariamente. Uma das boas práticas, no nosso entender, reporta-se à criação do grupo de trabalho a que foi dado o nome de Gescom (“gestão de conflitos”) e que é constituído pela psicóloga da

escola, pela presidente da Assembleia de Escola, pela Coordenadora dos Directores de Turma, e por mais dois ou três professores com um perfil adequado. O principal objectivo do Gescom assenta na “prevenção e resolução de conflitos na escola”, reunindo os seus membros semanalmente para em conjunto analisarem o funcionamento da escola e para, segundo a coordenadora deste grupo, “ver onde é que existe um problemazito que está a acontecer e qual é a proposta que fazemos no sentido de intervir para o resolver”. Realiza-se, ainda “a reunião dos delegados de turma... onde os alunos vão pôr os problemas de funcionamento da escola e apresentar algumas sugestões para melhorar esse funcionamento...”

De acordo com o testemunho da auxiliar de acção educativa, o Conselho Executivo promove, pelo menos uma vez por período, uma reunião com o pessoal não docente para proceder a um ponto da situação. Transmitem-se, efectivamente, instruções no sentido de serem sinalizadas situações mais problemáticas, mas parece não haver uma estratégia concertada para enfrentar o problema da violência na escola.

...não há uma reunião?...

...sim... todos os períodos temos uma reunião com o CE em que falamos... pronto... conforme tá o ambiente... se tem melhorado... se tem piorado... se temos alunos mais fáceis mais difíceis... se os alunos têm na realidade melhorado o comportamento ou piorado... também nos ajuda muito... todos os olhos são poucos...

...há uma estratégia?... há conselhos que são dados nessas reuniões?...

...há conselhos... uns põem-nos em prática outros não...

...e que tipo de conselhos são transmitidos?...

...por exemplo... andarmos mais em cima dos alunos... e tentar ajudar os alunos... tentar ir ao diálogo... isso é um dos aspectos em que a doutora (...) anda sempre em cima de nós... que agente deve falar com os alunos... deve tentar procurar saber o que é que se passa com os alunos... não provocar o nome dos pais para os miúdos não ficarem mais revoltados... porque às vezes... prontos... provoca o nome dos pais... eles chegam aqui... se ouvem falar nos pais... aí é que já estão... e são capazes até de se virar a um funcionário...

...estas zonas que são identificadas com sendo as mais complicadas... são dadas instruções no sentido de vocês as vigiarem?...

...é assim... andam dois colegas normalmente a vigiar a zona... o recreio... nos intervalos... andam dois colegas para resolverem esses problemas... nós não nos temos apercebido de

haver muito problema lá fora... às vezes há mais cá dentro... há mais cá dentro e depois é que vão caminhando lá para fora... (auxiliar de acção educativa, 50 anos)

Os elementos do órgão de gestão gozam, efectivamente, de uma imagem positiva junto da comunidade discente da escola pela abertura que evidenciam, por um lado, e pela vigor que implementam na resolução de incidentes do foro disciplinar.

...e o Conselho Executivo?...

... o stor António... é... eu acho que nós podemos contar com ele...

...ele foi vosso professor?...

...já foi meu professor... eu tenho confiança com ele porque ele já foi professor da minha irmã e os meus pais dão-se bem com ele e... é mais por aí... eu acho que nós temos uma ligação... com o professor logo à partida... e eu acho que é mais por aí... porque... não sei... eu sinto-me bem... (aluna do 8º ano, 14 anos)

...Conselho Executivo...

...é mau...

...conhecem alguém do CE?... vocês quando vão lá o que é que acontece?...

...levamos na cara... eles metem medo...

...e já me puxou as orelhas... (alunos do 7º ano, 12 e 14 anos)

3. Triangulação metodológica

3.1. Sentimento dos alunos perante a escola

A grande maioria dos alunos que inquirimos e que entrevistámos no decorrer do nosso trabalho expressou, de forma directa ou indirecta, sentimentos favoráveis relativamente à escola que frequentavam. Alguns dos alunos, embora evidenciando desmotivação para o estudo e para a frequência das actividades lectivas, revelavam uma atitude positiva face à escola. Os alunos que frequentavam o estabelecimento de ensino pela primeira vez, e que tinha sido transferidos de outra escola para se matricular nos

Cursos de Educação e Formação, consideraram a escola mais segura comparativamente com aquelas que conheciam. Não obstante reconhecerem a existência de situações de agressão na escola, a maior parte dos discentes considerou a escola segura e confessaram não temer pela sua integridade física, conforme se pode constatar pelas respostas dadas à questão número 21 do inquérito em que 69,9% dos alunos consideram a sua escola segura ou muito segura. Não tivemos conhecimento de qualquer aluno que tivesse faltado às aulas como consequência da intimidação exercida por outros colegas.

3.2. Perfil do agressor

De acordo com os nossos entrevistados, o grupo de alunos mais directamente identificados com a prática de agressões sobre colegas, sejam elas pontuais ou reiteradas, são os mais velhos, destacando-se os que frequentam os Cursos de Educação e Formação, bem como aqueles que frequentam com regularidade o “sítio dos fumadores”. Trata-se de alunos em risco de abandono escolar, com um historial de insucesso no seu percurso académico.

Mesmo as relações estabelecidas entre os elementos da turma, e destes com os docentes, se caracterizam pela agressividade física e verbal, situação esta bem visível no número de participações disciplinares e suspensões de que estes alunos já foram alvo. Olweus (2005: 34) relembra que os *bullies* apresentam normalmente comportamentos agressivos para com os adultos, ou seja para os pais como para os professores, uma atitude positiva para com a violência, uma forte impulsividade e necessidade de exercer domínio sobre terceiros.

Os agressores dificilmente assumiram, ao longo do nosso trabalho, a autoria dos actos praticados, ora não assinalando essas posturas no preenchimento do questionário ora não confessando essas condutas no decorrer das entrevistas. A maior parte das agressões parecem ser levadas a cabo por alunos de turmas que não a do agredido e, embora sendo executadas por um aluno individualmente, por norma acontecem na presença de outros elementos. Verificámos, no entanto, que existiam também situações que envolviam individualmente os alunos. Na escola da Bela Vista, as partes envolvidas recorrem com muita frequência a elementos que fazem parte de grupos que habitam um dos dois bairros

problemáticos da freguesia ou, então, a familiares que tanto podem estar a frequentar a escola como podem deslocar-se de propósito ao estabelecimento de ensino para ajudar na resolução do problema. Existe, ainda, um grupo de alunos que se encontra a frequentar o 7º ano de escolaridade que se vê envolvido, como regularidade, em situações de agressão. No caso das agressões envolvendo o envio de mensagens escritas, o autor costuma ser um aluno da mesma turma do visado.

Os questionários permitiram, por sua vez, apurar que a maior parte das agressões são levadas a cabo por rapazes mais velhos e que os alunos do sexo masculino normalmente agridem tanto rapazes como raparigas. As raparigas, por sua vez, dirigem preferencialmente as suas atitudes de violência a outras colegas. Estes dados confirmam os resultados obtidos nos estudos realizados por Smith & Whitney, em 1990, por Sharp & Smith, em 1995, por Pereira, em 1997, por Costa & Vale, em 1998, e por Matos & Carvalhosa, em 2001, e que apresentámos, em pormenor, no Capítulo 2.

3.3. Perfil da vítima

Os alunos vítimas das agressões são, por norma, como referem Smith & Shu (1996) e Seixas (2005: 98), mais novos do que os seus agressores e encontram-se em situação de desvantagem (circulam pela escola sozinhos, não reagem às agressões...). Como referimos anteriormente, os rapazes são quase sempre agredidos por rapazes; as raparigas, por sua vez, tanto podem ser agredidas por raparigas como por rapazes.

Ao que apurámos, as vítimas caracterizam-se por apresentarem algum traço que as destaca dos demais alunos. São jovens muito reservados, muito “moles” e que vivem no “seu mundo” (como afirmaram os nossos entrevistados) e que de acordo com Olweus (2005: 32) e Thompson e outros (2003: 63) se isolam por serem crianças mais ansiosas e inseguras, mais sensíveis e mais silenciosas. Pelo contrário, podem, como constatámos por via das entrevistas, apresentar características pouco consentâneas com o seu nível etário (comportamentos infantis que chamam a atenção dos colegas), evidenciando comportamentos, segundo Martinez (2002: 20) e Pepler & Craig (2000: 32) de uma vítima “provocadora” ou “agressiva” na medida em que exteriorizam comportamentos de forma a suscitar a irritação de terceiros através de actos provocatórios.

Em termos físicos, os alunos vitimados podem, como vimos da análise dos questionários e das entrevistas apresentar uma deficiência visível, podem ser alunos com excesso de peso (sobretudo no caso das raparigas) ou podem, ainda, sobressair dos demais pela forma de vestir como salientam, aliás, Thompson e outros (2003: 43) Tivemos, também, conhecimento de alunos que teriam sido alvo de agressões por apresentarem comportamentos menos masculinos ou por se evidenciarem dos demais colegas em virtude de apresentarem um desempenho escolar acima da média (ver Olweus, 2005: 32).

3.4. Motivações das agressões

As razões que levam os alunos a agredir os seus pares podem ser de vária ordem. No caso dos rapazes, as provocações podem não ter uma justificação objectiva e ocorrem, em muitas ocasiões, fruto das circunstâncias de momento (o aluno ia a passar por determinado local, uma brincadeira, um comentário que foi feito). Nas situações que envolvem roubo de dinheiro, o mesmo servirá para a satisfação de certos vícios, isto é, para a compra de tabaco. A não entrega de dinheiro poderá, por sua vez, dar origem a outras formas de agressão.

No campo de jogos, muitas das situações que se verificam, ao que pudemos apurar, resultam, no caso dos rapazes, das emoções vividas pelos alunos nos jogos.

As agressões envolvendo raparigas derivam frequentemente de causas com motivações passionais, resultam de ciúmes justificados, ou não.

Noutras situações, constatámos que os desentendimentos entre alunos tinham tido a sua génese fora da escola, mais concretamente no bairro habitado pelas partes em confronto.

3.5. Tipologia das agressões

Na escola da Bela Vista não parece haver uma única forma de agressão que se destaque das demais. A agressão verbal, à semelhança dos resultados obtidos no estudo realizado em 1994 nos Concelhos de Braga e Guimarães, por Ortega & Mora-Merchan em

1995-1996 e pelo estudo do Defensor del Pueblo em 2006, parece ser, no nosso entender, o tipo de agressão mais comum tanto entre alunos do sexo masculino, como do sexo feminino. Tanto os resultados obtidos por via do questionário, como mediante a realização das entrevistas permitiram verificar que as ofensas verbais – “chamaram-me nomes feios”, “insultaram-me” ou “gozaram-me” – surgem entre os tipos de agressão a que os alunos recorrem com maior frequência e naturalidade. No quadro do questionário respeitante às agressões sofridas mais do que três vezes, uma vez por semana ou várias vezes por semana, estas formas de ofensa aparecem, de facto, como as três principais, atingindo, como vimos, entre 9 e 11% das respostas assinaladas.

O tipo de linguagem ofensiva empregue, a agressividade e a naturalidade com que é utilizada pelos jovens retrata, em grande parte, o discurso a que os pais recorrem em casa ou aquele empregue pelos vizinhos no bairro que estes alunos habitam. Os insultos e o recurso a linguagem pejorativa pareceram-nos muito comuns no dia-a-dia dos alunos, mesmo quando, por vezes, se dirigem a adultos, sejam eles os auxiliares de acção educativa ou os professores.

A agressão física pareceu-nos também fazer parte do quotidiano dos jovens, sobressaindo as situações envolvendo “empurrões”, o “atirar uma bola de propósito”, o “bater” e o “puxar o cabelo”, sobretudo no caso das alunas. Embora não tenham sido os mais assinalados nas respostas ao questionário, os episódios compreendendo o “bater” parecem acontecer com alguma frequência e de forma continuada envolvendo na sua maioria os alunos do sexo masculino e tendo como principais alvos os alunos mais novos. Algumas das situações que nos foram relatadas envolvem grande violência, acontecem em grupo e têm como intervenientes directos tanto os alunos da escola como familiares seus. Outra das formas de agressão directa diz respeito à tentativa (e consumação) de extorsão de valores junto dos alunos mais novos, acrescentando-se em muitos casos ameaças para que as vítimas não denunciem o sucedido a adultos.

Pareceu-nos que os alunos tendem a subvalorizar certos actos de agressão, pois consideram que se tratam apenas de episódios de “brincadeira”, mesmo sabendo que estão a causar dor na outra parte. As representações que muitos destes jovens parecem ter da violência leva-os, no nosso entender, a assumirem uma postura de alguma ligeireza face à gravidade das consequências dos actos que praticam.

As raparigas envolvem-se de forma mais evidente em episódios de agressão indirecta na medida em que recorrem frequentemente às mentiras e à propagação de falsos rumores sobre a colega visada. Muitos destes episódios incluem o chamar “nomes feios a alguém da família” ou, como enfatiza o relatório do Defensor del Pueblo (2006), o falar mal dos outros e resultam, como vimos, de situações provocadas por ciúmes ou por questões envolvendo namorados.

3.6. Locais das agressões

Os locais onde ocorrem a maior parte das agressões na escola da Bela Vista encontram-se inequivocamente identificados pela quase totalidade dos elementos que a frequentam. Trata-se de locais normalmente situados em espaços exteriores, caracterizados globalmente pela fraca visibilidade que evidenciam para o exterior e debilmente vigiados pelos adultos (auxiliares de acção educativa e docentes), facilitando, por conseguinte, a actuação dos agressores.

No nosso estudo, o “sítio dos fumadores” está unanimemente sinalizado ou referenciado como sendo o espaço mais sensível e mais temido da escola, seguindo-se as traseiras de outro edifício (antigos balneários ou «Prosep») muito frequentado pelos alunos mais velhos dos Cursos de Educação e Formação e, ainda, a parte de trás do edifício do Ginásio. O campo de jogos assiste com alguma frequência, como vimos, a episódios de alguma tensão ou mesmo agressão, mas dada a sua localização (mesmo em frente ao gabinete do Conselho Executivo) não parece ser um local de grande risco (sobretudo para as agressões físicas). No caso da Escola da Bela Vista, estes espaços correspondem ao espaço do recreio e corroboram a perspectiva avançada por Costa & Vale (1998), Mellor (1997: 6) e Pereira (1997: 178) entre outros, ao sinalizarem-nos como locais mais propícios à ocorrência de situações de agressão ou de *bullying*.

A entrada da escola (portaria) foi, por sua vez, igualmente apontada como zona onde, esporadicamente, se registam desacatados, envolvendo elementos da escola e exteriores a ela, com destaque para os familiares dos alunos ou outros elementos que compõem os grupos a que pertencem os alunos.

No que diz respeito a espaço interiores, a sala de aula, parece-nos ser um espaço favorável à ocorrência de situações frequentes de agressão (verbal e física) apesar da presença do docente naquele espaço. A sala de convívio, o átrio e a zona junto aos cacifos deveriam também merecer uma atenção mais cuidada pelo risco relativo que apresentam.

3.7. **Comportamento dos *bystanders***

Pepler & Craig (2000) salientam o duplo posicionamento em que os alunos se colocam no papel de *bystanders*, ou testemunhas (assistentes) privilegiados em situações de agressões entre pares. O lado positivo reside no facto de eles marcarem, quase sempre, presença nos momentos em que a maior parte das agressões ocorre, contrariamente ao que sucede com os adultos (professores e auxiliares). A face negativa, no entanto, incide no comportamento construtivo que os jovens podem (não) ter a presenciarem estas agressões. Smith (s/d: 11) relembra as duas posturas mais comuns em episódios deste tipo: o aluno ajuda o agressor através de um envolvimento directo no acto, apoia-o na medida em que se limita a assistir passiva e coniventemente ou não se envolve minimamente na contenda; por outro lado, adopta uma atitude no sentido de ajudar a parte mais fragilizada procurando, para o efeito, socorrer a vítima de forma directa intrometendo-se, exigindo que o agressor pare ou encontrando apoio junto de um adulto.

Na perspectiva dos adultos que entrevistámos, o comportamento mais usual dos alunos da Escola da Bela Vista numa situação em que um colega está a ser alvo de agressão é o de assistirem às agressões como se de um espectáculo se tratasse. Sempre que se verifica uma briga entre alunos, a notícia da mesma propaga-se com grande rapidez entre os alunos e toda a escola se mobiliza para ir assistir ao desenrolar do “evento”. O testemunho dos alunos – com maior incidência nas do sexo feminino - parece contradizer o discurso dos adultos, na medida em que mostraram ter uma postura mais activa do que aquela apresentada pelos professores e pela auxiliar de acção educativa. As raparigas referiram procurar, sempre que possível, a ajuda dos adultos enquanto que os rapazes revelaram alguma tendência para assistir, incentivar ou até intervir directamente nas agressões, dando apoio a uma das partes sobretudo se se tratar de um conhecido ou

familiar. Tratando-se de alunos mais novos, a tendência seria para procurar separar as partes.

Na questão que colocámos no inquérito a este propósito foi possível apurar que cerca de 39,7% dos alunos procura pôr fim à contenda tentando separar as partes em conflito, que aproximadamente 34,9% tentam socorrer a vítima e que outros tantos alunos buscam o apoio de um adulto. No entanto, uma percentagem assinalável de respondentes – 31,7% - admitiu agir de forma passiva perante uma situação deste tipo, pois referiram que nada faziam para pôr fim à agressão, que se limitavam a assistir ou simplesmente viravam costas, pois considerarem tratar-se de assuntos que não lhes dizem respeito.

Os dados obtidos a partir dos questionários parecem confirmar a ideia de que as raparigas procuram, de facto, de forma mais evidente a ajuda de um elemento adulto ao passo que os rapazes parecem manifestar uma postura ligeiramente mais interventiva (comparando com as raparigas) no momento, pois referiram tentar separar as partes em conflito.

Contudo grande parte dos alunos, ora nos questionários ora nas entrevistas, mostrou muita reserva em conversar com os auxiliares de acção educativa e com os respectivos professores, revelando, deste modo, muita hesitação em recorrer à ajuda dos adultos na solução deste problemas. Uma das alunas que entrevistámos mencionou ter já comunicado à sua directora de turma a ocorrência de uma situação, mas que essa participação não terá contribuído para mudança de postura por parte da escola. Pareceu-nos, por um lado, haver da parte dos alunos uma descrença na ajuda efectiva que pode ser facultada pelos adultos na resolução dos seus problemas; por outro lado, sentimos existir uma grande barreira comunicacional entre os alunos e os adultos, sejam eles auxiliares ou docentes. Os alunos não recorrem, de facto, aos adultos como elemento intermediário privilegiado na busca de soluções para resolverem os seus problemas, de agressão ou vitimação no caso do nosso trabalho.

3.8. Medidas implementadas pela escola

A questão da indisciplina e da violência está devidamente assinalada e enfatizada no Projecto Educativo como grande prioridade para a escola da Bela Vista. Existem

algumas iniciativas, como o são a existência do grupo do Gescom (Gestão de Conflitos), que nos parecem ser de grande utilidade para a prevenção e resolução de algumas situações mais problemáticas. No entanto, consideramos que não existe uma estratégia global de escola, claramente delineada, divulgada e posta em prática para efectivamente fazer face à problemática da violência entre alunos.

Nas entrevistas que efectuámos, foi-nos possível constatar que ao nível do trabalho realizado com as direcções de turma parece não existir uma estratégia ou um fio condutor no sentido de identificar, de forma mais aprofundada, prevenir e combater os comportamentos violentos dos alunos. Apesar de uma das docentes nos ter afiançado que a temática da violência constituía, de facto, um dos temas prioritários a tratar nas aulas de Formação Cívica, verificámos, por via dos alunos, que era dada pouca atenção ao assunto. Uma das docentes (directora de turma) que entrevistámos negou existirem indicações superiores para que o tema da violência e dos relacionamentos entre alunos fosse abordado ao nível da direcção de turma.

Em relação ao Regulamento Interno da escola, auscultámos todos os alunos sobre a forma como o documento era divulgado e trabalhado junto da comunidade discente. Alguns dos entrevistados confirmaram que os Directores de Turma distribuíam e divulgavam o documento no primeiro encontro que mantinham com os alunos, resultando, no nosso entender, este processo num acto meramente mecânico, faltando, por conseguinte, uma discussão aprofundada do seu conteúdo. A maior parte dos alunos revelou um total desconhecimento do documento. No que toca à actuação dos docentes que compõem o Conselho de Turma, verificámos que, também, neste aspecto não parece existir uma estratégia concertada, pois, segundo o discurso dos alunos, o modo de actuar vai variando de professor para professor, potenciando, desta forma, a ocorrência de episódios de indisciplina e de violência com alguma gravidade dentro da própria sala de aula. Uma professora confirmou-nos que todos os docentes da sua direcção de turma eram conhecedores do Regulamento Interno, que as estratégias a implementar na turma tinham sido profusamente discutidas e combinadas em reunião, mas que posteriormente não seriam implementadas em contexto lectivo.

No que diz respeito aos procedimentos de actuação para as infracções disciplinares, pudemos constatar que existe, de facto, uma preocupação por parte dos responsáveis da escola em actuar disciplinarmente nas situações de prevaricação. Metade dos nossos

entrevistados, por exemplo, já tinha sido alvo de participações disciplinares, sendo que um fora objecto de uma suspensão por um período de cinco dias em virtude de ter insultado uma das suas professoras. Em todas as turmas dos nossos interlocutores existiam alunos com participações disciplinares, ficando a ideia que, na maior parte dos casos, a medida pouco impacto surtia funcionando mesmo como “medalha” conquistada para o aluno. Três dos alunos que preencheram o nosso questionário tinham anteriormente sido suspensos das actividades lectivas. Quanto à actuação dos elementos do Conselho Executivo nestas situações, constatámos que alguns alunos temiam a ida ao gabinete daquele órgão e que, sobretudo, os alunos mais velhos criticavam a forma ríspida com que eram tratados.

Associada a esta questão da aplicação das medidas disciplinares, gostaríamos de referir a problemática do insucesso e do abandono escolar. As taxas de reprovação elevadas para um nível de ensino básico e obrigatório – 35% de reprovações no 7º ano no ano lectivo de 2005/2006 e 56% em 2004/2005 – e a falta de assiduidade de muitos alunos contribuem, em nosso entender, para uma forte desmotivação de uma significativa percentagem da população discente e, por conseguinte, para o surgimento de situações de tensão e conflito entre os jovens. Apesar do contexto sócio-económico desfavorável em que o Agrupamento de Escolas se encontra inserido, pensamos que deverá haver uma grande preocupação em reduzir acentuadamente estes níveis de insucesso, procurando políticas de inclusão destes jovens e não os colocando numa situação de maior marginalidade. A opção pelos Cursos de Educação e Formação parece-nos ser uma boa opção para fixar os jovens e proporcionar-lhes uma qualificação profissionalizante, mas deverá igualmente existir uma preocupação na promoção do sucesso educativo ao longo dos nove anos que compõem a escolaridade obrigatória, começando desde logo no 1º Ciclo do Ensino Básico. A opção por uma medida de retenção deverá, segundo o espírito da lei, ocorrer em situações de carácter excepcional, mas no caso do agrupamento objecto do nosso estudo, esta prática parece ser regra. Um estabelecimento de ensino onde quase um terço dos seus alunos se encontra irremediavelmente condenado ao insucesso terá forçosamente de repensar a sua prática e procurar múltiplas estratégias por forma a tornar-se uma escola inclusiva, no sentido mais abrangente.

A vigilância dos alunos, e dos espaços mais sensíveis da escola, levanta-nos algumas interrogações. Como podemos verificar, todos os nossos interlocutores assinalaram, de forma unânime, os espaços mais sensíveis da escola, onde

comprovadamente ocorrem situações de agressão, sejam elas pontuais ou configurando situações de *bullying*. Questionamo-nos sobre as razões que levam a que esses locais não sejam objecto de uma vigilância, ou de uma atenção, mais cuidada ora por via dos recursos humanos da escola ora por via do recurso a instrumentos de vídeo-vigilância. Os alunos da Escola da Bela Vista, apercebendo-se destas falhas organizacionais, deparam-se naturalmente com um contexto que lhes facilita a realização de actos de violência sobre os colegas.

4. Conclusões finais

Os resultados escolares apresentados pelos alunos da Escola da Bela Vista ajudam, em certa medida, a compreender o “clima” que se vive entre todos os elementos que frequentam o estabelecimento de ensino. De facto, e não obstante a aparente repetição, pensamos justificar-se uma derradeira referência às elevadas taxas de reprovação dos alunos, com especial incidência para os que estão matriculados no 3º Ciclo do Ensino Básico. No seu Projecto Educativo, a escola salienta os 35% de reprovações obtidas no 7º ano de escolaridade no ano lectivo de 2005/2006, os alarmantes 56% em 2004/2005 e ainda as elevadas taxas de falta de assiduidade registadas, bem como as situações de exclusão e de abandono daí decorrentes.

A amostra reduzida de jovens que auscultámos no nosso estudo, quer por via dos inquéritos quer através das entrevistas, confirmou esta tendência de insucesso – como vimos, de entre os 63 alunos que preencheram o questionário, 17 (27%) já reprovou de ano

pelo menos uma vez e 7 alunos (11,1% da amostra) já viveram a experiência do insucesso por duas vezes; finalmente, refira-se que apenas dois dos sete jovens que entrevistámos têm transitado sem obstáculos ao longo do seu percurso na escolaridade básica.

Há que reconhecer, contudo, que, apesar das responsabilidades que possam ser assacadas à própria organização escolar, este débil desempenho académico se explica, em grande medida, pelo contexto social, económico e cultural em que a escola se encontra inserida, salientando-se dois dos bairros sociais mais problemáticos do Concelho. A escola serve, portanto, uma população bastante carenciada e problemática, sendo muito dos seus alunos oriundos de famílias completamente destruídas que convivem diariamente em situação de risco, sendo inúmeros os relatos de situações de extrema *violência verbal e física* que acabam por multiplicar-se negativamente no contexto da Escola da Bela Vista.

Como já analisámos anteriormente no nosso trabalho, os níveis de **indisciplina** entre alunos e, numa outra dimensão, entre estes e professores apresentam-se elevados. Um terço dos alunos que inquirimos (21 em 63) já foi objecto de pelo menos uma repreensão escrita traduzida em participação disciplinar, sendo que na sua maioria (18) estas tiveram como alvo alunos que frequentam os 7º e 8º anos. Nas entrevistas que promovemos, quase todos os alunos – incluindo uma docente e uma auxiliar de acção educativa - descreveram um ambiente na sala de aula recorrentemente desfavorável ao normal funcionamento das actividades lectivas, devido, em grande medida, às constantes “discussões” que se geram, ao facto dos alunos “não se calarem”, “mandarem bocas”, “começarem a mandar vir com os professores”, “atirarem estojos”, “voarem pastas, giz ou papéis”, “se atrirarem para cima de colegas” ou se envolverem em episódios de “pancadaria” não obstante a presença do professor. Se alguns docentes adoptam, em contexto de sala de aula, medidas no sentido de evitarem e resolverem estas situações de perturbação, outros parecem abraçar uma postura de alguma passividade como salientam alguns dos testemunhos transmitidos pelos alunos - “a professora faz de conta que não é para ela”; “há professores que estamos a conversar... à pancada e tudo tudo e eles não fazem nada... só ralham, ralham e não fazem nada... as coisas só pioram”; “há professores que (...) podem estar ali horas e horas a gritar que ninguém os ouve”.

Como vimos na primeira parte do nosso trabalho, os conceitos de **indisciplina** e de **violência** coabitam, em muitos casos, de forma muito estreita, tornando-se fácil o seu agravamento em contextos mais desfavoráveis. Episódios de **indisciplina** potenciam e geram, naturalmente, comportamentos de **violência**. As relações entre os alunos (e em alguns casos entre os alunos e os adultos) da Escola da Bela Vista caracterizam-se, em algumas situações, pela agressividade e pela violência. Apesar de termos constatado que os alunos que inquirimos (27 “gostam” da escola e 22 “gostam muito”) e que entrevistámos manifestaram um sentimento positivo face à escola e, ao mesmo tempo, consideraram-na segura (apenas 18 mencionaram que ela oferece pouca segurança e alguns dos entrevistados já frequentaram outros estabelecimentos de ensino mais problemáticos), pudemos apurar que os episódios de **violência verbal**, **física** e **psicológica** são frequentes. Os dados recolhidos nos questionários – ver quadro nº 27 – mostram, por exemplo, que 33 alunos (52,4% dos que responderam ao questionário) foram vítimas de **violência verbal** – “chamaram-me nomes feios” – que 32 (50,8%) foram objecto de agressão física – “empurraram-me” – ou, ainda, que 32 (50,8%) foram alvo de violência social – “disseram mentiras sobre mim” – pelos menos uma vez desde o início do 2º período. Dos 63 alunos que preencheram o inquérito, apenas 10 (15,9%) – 5 rapazes e 5 raparigas – mencionaram nunca ter vivido qualquer uma das situações apresentadas, o que significa que 53 (84,1%) foram vítimas de agressão pelo menos uma vez nos últimos meses. Os nossos entrevistados confirmaram esta tendência na medida em que todos tiveram que lidar directa e pontualmente com situações de agressão verbal, física ou psicológica. Os dados recolhidos permitem concluir que a relação entre alunos se caracteriza por alguma agressividade, com especial predominância para as ofensas verbais – “chamar nomes feios”, “insultar”, “gozar” –, postura característica, ao que apurámos, do contexto familiar e social destes jovens. Muitos pais, por exemplo, deslocam-se propositadamente à escola para resolverem – eles próprios com actos de violência – desaguisados em que os seus educandos estiveram envolvidos. Existem, por outro lado, registos de episódios de agressão verbal (ameaças dirigidas a docentes e não docentes) e de agressão física dirigida a adultos – funcionários – e verbal a docentes. São, ainda, motivo de preocupação para alguns dos utentes da escola, a forma extremamente violenta como alguns dos jovens resolvem, em zonas exteriores à escola, os seus desentendimentos com outros colegas. Muitas destas confrontações

envolvem, como já referimos, elementos estranhos à instituição e fazem com que haja ocasionalmente necessidade de chamar as autoridades policiais.

O **bullying**, como vimos atrás no Capítulo 2, caracteriza-se pela conjugação de três elementos: primeiramente, o seu carácter agressivo e a intenção evidenciada pelo agressor em provocar dor na sua vítima; em segundo lugar, o seu carácter repetitivo ao longo de um período de tempo; e, em último lugar, a desproporcionalidade de poder que se estabelece entre as partes envolvidas. No questionário que aplicámos aos alunos da Escola da Bela Vista, tentámos recolher informação a este respeito nas questões número 27 e 28 e, sobretudo, nos dados respeitantes às situações de agressão com a intenção de magoar que terão ocorrido “mais do que três vezes”, “uma vez por semana” ou “várias vezes por semana”.

As respostas mostraram que 16 dos 63 alunos (25,4%) indicaram terem sido vítimas de pelo menos uma das 22 formas de **bullying**. Contudo, as respostas dadas por tipo de agressão apontam para percentagens consideravelmente mais baixas. A maior parte das situações que foram assinaladas indiciam que os alunos foram vítimas de **bullying verbal**, pois 7 dos casos assinalados (11,1% - 21,2% do total dos alunos que foram vítimas deste tipo de agressão) dizem respeito ao “chamar nomes feios” e ao “gozar”, 6 (9,5% - 26,9%) a situações envolvendo “insultos” (9,5% - 31,6%) e 4 (6,3% - 25%) reportam-se a nomes depreciativos dirigidos à família dos alunos. Foram, ainda, apontadas como formas de **bullying** mais vividas pelos alunos o “dizer mentiras” (5 respostas) e o espalhar falsos rumores (4), formas de **bullying indirecto** ou **social**. Apenas 5 alunos (7,9%) assinalaram formas de **bullying físico** – “empurraram-me”. Pensamos, no entanto, que no contexto real da escola estes valores serão de algum modo mais reduzidos uma vez que consideramos que em algumas das situações assinaladas o destinatário não terá sido afectado negativamente ou, por outro lado, não terá existido, de facto, desproporcionalidade de poder entre o agressor e a sua vítima. Verificámos, ainda, que assume, para quem analisa, alguma complexidade a tentativa de avaliar o *grau de intencionalidade* que estará por detrás de cada um dos actos praticados.

Os dados que recolhemos relativamente aos agressores são, por sua vez, ainda mais reduzidos, pois apenas foram, no total, assinaladas oito situações em que os alunos admitiram ter agredido um(a) mesmo(a) colega de forma intencional e com maior

recorrência (mais do que três vezes, uma vez por semana ou várias vezes por semana). Estes dados podem, em nosso entender, explicar-se pelo facto de haver alguma (relutância ou receio) por parte dos agressores em admitir este tipo de condutas ou, por outro lado, podem querer revelar a dificuldade que alguns jovens apresentam em avaliar a gravidade destes actos, mormente como os mesmos podem afectar negativamente terceiros.

Na questão – nº 32 - em que procurávamos saber se os alunos conheciam pessoalmente algum aluno, ou colega da escola, que estivesse constantemente a ser alvo de “perseguição” por parte de outro estudante e que sentisse, como resultado desse acto, medo, constatámos que 11 (17,5%) afirmaram conhecer pelo menos um caso. Recorde-se que destas 11 respostas, 8 foram dadas por alunas, o que parece indiciar que estas adoptam uma atitude mais atenta e activa do que os colegas do sexo oposto.

As entrevistas, em nosso entender, permitiram obter um retrato mais completo e fiel das manifestações de *bullying* que efectivamente ocorrem na Escola da Bela Vista. Em primeiro lugar, as conversas que realizámos confirmaram que o *bullying* – no âmbito da definição que apresentámos – existe, embora não afectando uma percentagem significativa da população estudantil da escola objecto do estudo. Todos os nossos entrevistados identificaram, pelo menos, um exemplo de um(a) aluno(a) que fora ou estava a ser vítima de *bullying* e, em alguns casos, esses relatos reportavam-se à mesma pessoa.

Devemos, no entanto, dividir os casos apresentados pelos entrevistados em três grupos. Em primeiro lugar, temos um grupo de jovens, todos do sexo masculino, que já não frequenta a escola e que foram, em anos lectivos anteriores, vítimas de *bullying* - um aluno do sexo masculino com 16 anos que se destacava do resto da turma pelas características de certa forma efeminadas que apresentava, que não alinhava nas brincadeiras dos outros, não jogava futebol com eles, não os acompanhava no recreio e, portanto, era vítima de agressões verbais por parte de um número significativo de alunos da turma que faziam com que ele chorasse constantemente; um outro aluno, com muito bom aproveitamento escolar, que se viu forçado a mudar de escola pois era vítima de *bullying verbal* e *indirecto* por parte dos colegas; e um aluno do 5º ano que era repetidamente agredido por uma colega da turma que se terá apercebido da sua maior fragilidade e que não reagia às provocações de que era alvo. Em todos estes casos, o efeito negativo do acto repercutiu-se em sofrimento psicológico para as vítimas.

Em segundo lugar, temos exemplos de alunas que foram vítimas de agressões verbais repetidas com a intenção deliberada de magoar e de ofender mas que souberam reagir, individualmente ou em grupo, de forma assertiva às ofensas proferidas pelas colegas – uma das entrevistadas que, juntamente com três colegas da turma, estava a ser acometida por duas outras alunas mais velhas; e ainda uma aluna com excesso de peso que, apesar do incómodo das agressões verbais proferidas pelos colegas, não reage às provocações feitas.

Por fim, um terceiro grupo (reduzido) de alunos que, pelas descrições apresentadas estão efectivamente a ser no corrente ano lectivo vítimas de **bullying** por parte de outros alunos. Um dos casos mais citados por mais do que um dos nossos entrevistados diz respeito a um aluno que frequenta o 5º ano de escolaridade; trata-se de um aluno que apresenta uma deficiência motora, que apresenta dificuldades de socialização e que circula sozinho pela escola pois, citando uma das entrevistadas, “vive num mundo só”. Um segundo caso, envolvendo um aluno com 15 anos a frequentar a escola pela primeira vez, que segundo um colega da turma se mostra “um bocado esquisito”, “muito canalha”, “muito chato” e “mete-se com toda a gente”. Tivemos curiosamente a oportunidade de entrevistar o aluno em causa e acreditamos que estamos perante uma **vítima provocadora** que, apesar de ser vitimado e importunado pelos colegas, consegue ripostar com alguma assertividade.

Existe, ainda, o grupo de alunos mais novos – normalmente todos do sexo masculino e a frequentar os 5º, 6º ou 7º ano - que são vítimas de tentativas de extorsão de dinheiro e, conseqüentemente, de agressões por parte de alunos mais velhos (sobretudo os que frequentam os Cursos de Formação e Educação e o sítio dos fumadores) ou indivíduos mais velhos em zonas exteriores à escola (paragem de autocarros). Acreditamos não estarmos perante situações evidentes de **bullying** atendendo a que, por um lado, se trata de situações pontuais e, por outro, os sujeitos envolvidos – agressores e vítimas - não são sempre os mesmos.

Uma das formas de agressão – e de **bullying** – que nos parece estar a assumir proporções gravosas é a que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação - com especial incidência nos telemóveis – como veículo de agressão. Não tendo sido possível recolher informação esclarecedora a este respeito por via dos questionários, verificámos nas entrevistas que os alunos fazem uso do telemóvel para

exercer *bullying* sobre os colegas, sobressaindo como protagonistas neste novo fenómeno as alunas, tanto na qualidade de vítimas como na de agressoras. A actuação de alguns alunos encaixa-se perfeitamente na definição de *bullying* que preconizamos no nosso trabalho. Existe, em primeiro lugar, a intenção deliberada de magoar (por via de ofensas, insultos, ameaças ou rumores) o destinatário; segue-se o facto do acto ser continuado e repetitivo; por fim, parece-nos existir uma subtil e complexa desproporcionalidade de poder – que não existe no *bullying* tradicional – que se traduz no anonimato de quem envia a mensagem. A estratégia, para o agressor, parece estar facilitada na medida em que, em alguns casos, os alunos adquirem cartões “pré-pagos” de valor pecuniário reduzido com o único intuito de levar a cabo estas agressões por períodos de semanas ou meses sem serem identificados. Por parte da vítima, para além do desconforto evidenciado pela abordagem agressiva, parece existir uma outra reacção interessante. Na verdade, o medo e o transtorno característicos do *bullying* tradicional são substituídos pelo sentimento de curiosidade em querer descobrir o autor que estará por detrás do envio das mensagens escritas.

Como pudemos constatar do que foi apresentado anteriormente, os níveis de *bullying* registados na Escola da Bela Vista podem ser considerados reduzidos ou residuais, em contraste com os elevados níveis de **indisciplina** e de **violência verbal e física** que caracterizam o quotidiano deste estabelecimento de ensino.

No nosso entender, existem alguns factores que poderão explicar, de algum modo, estes níveis reduzidos de *bullying* na escola. Em primeiro lugar, pensamos que este panorama não resulta da aplicação de medidas planificadas e intencionalmente implementadas por parte da escola. Apesar de estarem, como vimos, identificadas como prioridades a combater os elevados níveis de **indisciplina** e de **violência** na escola, não parece existir uma política pensada, estruturada, documentada e efectivamente reproduzida no terreno. Existem, de facto, algumas medidas – das quais salientamos a existência de uma equipa de trabalho (Gescom) – que contribuem para a atenuação do problema ou a dinamização de sessões de tutoria com os alunos mais problemáticos. Em segundo lugar, acreditamos que os níveis de *bullying* não são mais elevados atendendo à disposição arquitectónica da escola que favorece a existência de espaços amplos e abertos; à localização do gabinete do Conselho Executivo, que permite uma privilegiada monitorização visual de uma vasta área exterior da escola; à funcionalidade e à boa dimensão, por exemplo, dos campos de jogos que evitam a sua sobrelotação; ou, ainda, à

implementação de um sistema de cartões electrónicos que faz com os alunos não transportem consigo quantias significativas de dinheiro.

Os alunos, pelo que pudemos apurar nos questionários e nas entrevistas, esquivam-se claramente a determinadas situações que os possam envolver em episódios de maior risco: as zonas mais perigosas da escola estão, por exemplo, devida e inequivocamente identificadas e assimiladas por todos (“sítio dos fumadores” e “edifício do Prosep”) como locais a evitar e a não frequentar e, por outro lado, constatámos que os alunos raramente andam desacompanhados nos intervalos de modo a não transformarem-se em “presas fáceis” para os colegas mal intencionados. Segue-se o facto, como já referimos, de muitos alunos estarem já infelizmente habituados a conviver diariamente, fora da escola, com situações de agressão e, em alguns casos, de (grande) violência, conjuntura esta que faz com muitos destes jovens tenham já adquirido precocemente competências comportamentais que os ajudam a conviver e a lidar com episódios de maior conflituosidade, adoptando, em muitas ocasiões, mecanismos de defesa.

Em muitos dos casos por nós detectados, não chega, efectivamente, a consumir-se *a intencionalidade em provocar dor* na medida em que muitas das vítimas já convivem naturalmente com situações de agressão física, verbal ou psicológica. Por outro lado, sentimos, face ao que pudemos analisar, alguma dificuldade em avaliar e quantificar o *grau de intencionalidade* do acto levado a cabo pelo alegado agressor. Comummente, os alunos mesclaram e fundiram, em nosso entender, o conceito de “brincadeira” com o de “intencional”, dificultando, por conseguinte, a avaliação do acto por eles praticados. A *desproporcionalidade de poder*, que também caracteriza o **bullying**, dissipa-se, de certa forma, em alguns episódios pois muitos destes jovens reagem às agressões reproduzindo, também eles, comportamentos agressivos, ora individualmente ora recorrendo ao suporte de amigos do bairro ou a familiares, dentro e fora do perímetro da escola. Face a uma reacção deste tipo, não chega, efectivamente, a consumir-se *a repetitividade do acto* na maior parte dos casos visto que muitos dos agressores desviam as suas atenções para outras potenciais vítimas, na esperança que estas sejam menos reactivas que as primeiras.

Embora conscientes da dificuldade e da complexidade que caracteriza a problemática em estudo, pensamos que a escola da Bela Vista deveria – e deverá –, efectivamente, reflectir sobre algumas das medidas a implementar e que contribuirão, do nosso ponto de vista, para uma redução significativa dos seus níveis de **indisciplina**, de

violência e, conseqüentemente, de **bullying**. As palavras dramáticas proferidas por uma das docentes que entrevistámos sobre um eminente descontrolo destes comportamentos desviantes são exemplarmente elucidativas dos receios sentidos por muitos dos utentes deste estabelecimento de ensino. Mesmo perante a nossa constatação de que a agressividade faz normalmente parte do dia-a-dia de muitos destes jovens, qualquer organização escolar tem a obrigação, perante a sociedade e as famílias em particular, de dar simultaneamente exemplos claros e inequívocos de boa educação e de convivência sã. Torna-se inquestionável que devem ser promovidas práticas exemplares e firmes que façam com que os utentes da escola – sejam eles alunos ou encarregados de educação – tratem os seus pares de forma educada, civilizada, solidária e tolerante. Como tal, por mais comuns que sejam determinados comportamentos fora da escola – no mundo global, no país, no bairro, na família, nos grupos de amigos, na televisão ou na Internet – dentro dela não deve ser tolerado o uso de vocabulário deliberadamente ofensivo e insultuoso, não deve ser consentido o recurso gratuito a comportamentos violentos e não deve ser, tão pouco, aceite qualquer atitude que possa agredir moral ou psicologicamente o próximo.

No caso concreto da escola que estudámos, pensamos que, para além da inevitabilidade de terem que ser tomadas medidas para melhorar a vigilância de espaços interiores e exteriores à escola, o ponto de partida e a medida mais prioritária versará a diminuição, como já referimos anteriormente, dos elevados níveis de insucesso escolar que parecem caracterizar o (frágil) desempenho da escola. Com resultados tão desfavoráveis, e não obstante as características da população que frequentam a instituição, dificilmente se conseguirá por esta via alcançar um clima positivo e harmónico que fomente a inclusão de todos (ou quase todos) os seus utentes. Com o objectivo de combater os índices de **indisciplina** e de **violência / bullying** (já identificados pela escola), deve ser seriamente pensado e arquitectado um plano global que estabeleça objectivos claros e exequíveis para que possam, por sua vez, ser implementadas medidas visíveis e concertadas por parte de todos os elementos da comunidade educativa – alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação e gestores escolares. O Regulamento Interno *da escola* deverá reflectir, de forma nítida, as normas que procuram concretizar os objectivos traçados no plano, devendo as mesmas ser logicamente do conhecimento de todos. Não basta dar a conhecer, de forma mecânica, a existência de um Regulamento como parece ser o caso; urge discuti-lo e envolver todos os seus visados na sua efectiva implementação.

Ao longo do nosso trabalho apercebemo-nos de algumas fragilidades organizativas mais visíveis e que podem inevitavelmente estar a contribuir para os índices de **indisciplina**, **violência** e **bullying** registados na escola.

Não parecem, ao que pudemos apurar, existir medidas preventivas para as situações de conflituosidade atrás mencionadas. O elevado número de participações disciplinares e de suspensões indicia que as medidas postas em prática pelos professores são prioritariamente punitivas e reactivas do que propriamente cautelares. Os directores de turma – elementos de primordial importância na relação estabelecida entre escola / alunos / encarregados de educação – não parecem dispor de orientações e instruções superiores de como lidar e resolver a situação. Embora tenha havido a tentativa de fazer passar uma ideia contrária por parte de uma das nossas entrevistadas, as práticas da sala de aula demonstraram um cenário oposto. Os próprios Directores de Turma parecem não aproveitar as sessões de Formação Cívica para discutir temáticas ligadas à cidadania, como o são a defesa de valores fundamentais, o *saber estar* ou o *respeito pelos outros*. O trabalho planificado e desenvolvido pelos Conselhos de Turma parece carecer de uma lógica actuante, pois não nos pareceu existirem Projectos Curriculares de Turma intencionalmente construídos. Deveriam, por exemplo, ser planificadas actividades (extra)-curriculares que envolvessem a discussão, na sala de aula, de assuntos relacionados com a **indisciplina** ou a **violência** / **bullying**. Outra medida que deverá ser revista, ao que verificámos, tem a ver com a concertação, em sede de Conselho de Turma, de regras uniformes e coerentes a aplicar em contexto de sala de aula e, posteriormente, com a aplicação efectiva dessas medidas por parte de todos os professores.

Os auxiliares de acção educativa devem igualmente assumir um papel preponderante e mais actuante na prevenção, na detecção e no combate aos episódios de **violência** em geral e de **bullying**, em particular. O desempenho destes profissionais na Escola da Bela Vista parece carecer de uma atitude mais activa, pois pensamos que existem falhas ao nível da vigilância proactiva, por exemplo, dos espaços exteriores já anteriormente apontados e, numa outra vertente, no relacionamento mantido com os alunos. Estranhámos, de facto, que o sentimento geral que nos foi transmitido pelos alunos fosse de um certo descontentamento generalizado face ao modo como os auxiliares de acção interagem com eles. Sugere-se, por exemplo, a promoção de sessões específicas de

formação nestas áreas por forma a desenvolver as competências dos funcionários não docentes no modo como devem lidar com incidentes de **violência** / ***bullying***.

Os alunos, por sua vez, para além da necessidade de serem confrontados com a obrigação inequívoca de cumprirem regras de conduta mais claras, adoptando posturas de maior respeito pela integridade física e moral dos seus colegas, devem igualmente ser mobilizados e envolvidos na resolução do problema. Devem ser ensinados e motivados a adoptarem uma postura mais activa e interventiva, denunciando, sempre que ocorram, situações de confronto físico ou agressão verbal. Devem, ainda, contribuir para a vigilância dos espaços mais problemáticos, censurando quaisquer atitudes mais agressivas dos seus colegas, ajudando, por outro lado, aqueles que se encontrem numa situação de maior exposição ao risco de vitimação.

No que diz respeito aos encarregados de educação, preconizamos que sejam chamados a envolver-se mais regularmente na vida dos seus educandos e na vida da escola. Outra solução passará pela dinamização de sessões de formação que consciencializem os pais para a gravidade e consequências dos comportamentos de violência – física, verbal ou psicológica - e os auxiliem a encontrar estratégias e soluções para lidarem com eventuais situações em que os seus educandos se apresentam como agressores ou vítimas.

Bibliografia

ADLAF, Edward, PAGLIA-BOAK, Angela, BEITCHMAN, Joseph, WOLFE, David (2006). *The Mental Health and Well-Being of Ontario Students 1991-2005*. Centre for Addiction and Mental Health

ALMEIDA, A. (1999). “Portugal”, In Smith, P., Morita, Y, Junger-Tas, J. , Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge: London.

AMADO, João (2001). “Um Estudo Etnográfico da Indisciplina na Aula”, Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa

- AMADO, João & FREIRE, Isabel (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- AMADO, João & FREIRE, Isabel - Definições, incidência e causas da violência em Portugal
<http://www.bullying-in-school.info/pt/content/facts-analysis/sbv-in-europe/portugal-full-text.html>
Consulta realizada em 18.11.2006
- ASKEW, Sue (1993). *Boys Don't Cry: sexism and boys education*. Buckingham: Open University Press
- AZEVEDO, Sónia (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Porto: Universidade Portucalense
- BATSCHE, George M. & KNOFF, Howard M. (1994). "Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools". *School Psychology Review*, 23.
http://faculty.buffalostate.edu/hennesda/BULLIES_AND_THEIR_VICTIMS.doc
Consulta realizada em 12.12.2006
- BEANE, Allan L. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora.
- BELL, Judith. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BELSEY, Bill (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the 'Always On' Generation*, 6-13
http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf
Consulta realizada em 25.02.2007
- BOULTON, Michael (1995). "How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior /middle school playground", In Sharp, Sónia & Smith, Peter (Org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Routledge: London
- BOUMARD, Patrick (2006). "De la violence à l'école comme objet social non identifié à la reconnaissance des comportements déviants comme expression de la conscience multiple". In T. Estrela & L. Marmoz : *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan
- BOUMARD, Patrick (2006). "Les principaux courants de recherches sur la violence à l'école en France". In T. Estrela & L. Marmoz : *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan

CABRITA, Ana (2005), *Recreio-Espaço de Lazer / Tempo de Aprender*, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto

CAMPBELL, Marilyn (2005). *Cyber bullying: An Old Problem in a New Guise?*, Australian Journal of Guidance and Counselling. 15: 68-76

CARVALHOSA, Susana, LIMA, Luísa, MATOS, Margarida (s/d). *Bullying – A provocação / vitimação entre pares no contexto escolar português*, 523-537

COLOROSO, Barbara (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: HarperCollins Publisher

CONNOLLY, Jennifer, PEPLER, Debra, CRAIG, Wendy, TARADASH, Ali (2000). *Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence*. Child Maltreatment. Vol. 5. No. 4. 299-310

CONTUMÉLIAS, Mário (2006). “A violência nas escolas”. *Jornal de Notícias*, 13.01.2006.

http://jn.sapo.pt/2006/01/13/grande_lisboa/a_violencia_escolas.html

Consulta realizada em 27.11.2006

COSTA, Emília & VALE, Dulce (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COWIE, Helen & SHARP, Sónia (1995). “How to respond to bullying behaviour”, In Sharp, Sónia & Smith, Peter (Org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Routledge: London

COWIE, Helen, NAYLOR, Paul, RIVERS, Ian, SMITH, Peter K. & PEREIRA, Beatriz (2002). “Measuring workplace bullying”. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 33–51.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VH7-44N3K0B-3/2/fd868d32ddab58924f4e78cec7e3d0a6>

Consulta realizada em 27.11.2006

COWIE, Helen, JENNIFER, Dawn & SHARP, Sonia. (2002). *Tackling Violence in Schools: A Report from the UK*

<http://www.gold.ac.uk/connect/reportuk.html#top>

CRAIG, Wendy, PETERS, Ray, KONARSKI, Roman, (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. Direction general de la recherche appliqué politique stratégique. Développement des ressources humaines Canada

CURRIE, Candace, ROBERTS, Chris, MORGAN, Antony, SMITH, Rebecca, SETTERTOBULTE, Samdal, RASMUSSEN, Vivian (Edited by). (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Denmark: World Health Organization

DEBARBIEUX, Éric. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objecto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193

DEFENSOR DEL PUEBLO (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*

DUBET, François, VETTENBURG, Nicole (1998). *Violence à l'école: sensibilization, prevention, répression*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe

DUPÂQUIER, Jacques, (2000). *La Violence en Milieu Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France

ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, Teresa, MARMOZ, Louis (2006). *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan

FERREIRA, Marta Sofia (2006). “O perigo de ir à escola”. *PortugalDiário*, 20.09.2006.

http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?div_id=291&id=725835

Consulta realizada em 10.11.2006

FONTES, Carlos (s.d.). “Indisciplina nas escolas” (sítio Internet)

<http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>

Consulta realizada em 27.11.2006

FONZI, A., GENTA, M., MENESINI, E., BACCHINI, D., BONINO, S., COSTABILE, A. (1999). “Italy”, In Smith, P., Morita, Y, Junger-Tas, J. , Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge: London.

FORMOSINHO, Maria das Dores & SIMÕES, Maria da Conceição Taborda (2001). “O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 2, 65-82.

HARACHI, T., CATALANO, R. & HAWKINS, J. (1999). "Canada", In Smith, P., Morita, Y, Junger-Tas, J. , Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge: London.

HIGGINS, Catherine (1995). "How to improve the school ground environment as an anti-bullying strategy", In Sharp, Sónia & Smith, Peter (Org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Routledge: London

HILL, Marie & HILL, Frank (1994), *Creating Safe Schools – What principals can do*, Califórnia: Corwin Press

HINDUJA, Sameer, PATCHIN, Justin (2005). *Cyberbullying – Fact Sheet*, www.cyberbullying.us

HOEL, Helge & COOPER, Cary (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester: Manchester School of Management, University of Manchester Institute Science and Technology / British Occupational Health Research Foundation.

<http://www.csren.gov.uk/UMISTreportHelgeHoel1.PDF>

Consulta realizada em 10.11.2006

INSTITUTE ON FAMILY & NEIGHBORHOOD LIFE (2002), *The Olweus Bullying Prevention Program: Background and Program Overview*, Clemson, USA

<http://www.clemson.edu/olweus/content.html>

Consulta realizada em 27.11.2006

IRELAND, Carol A. & IRELAND, Jane L. (2000). "Descriptive Analysis of the Nature and Extent of Bullying Behavior in a Maximum-Security Prison". *Aggressive Behavior*, Volume 26, 213–223.

[http://www3.interscience.wiley.com/cgi-](http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/72000380/ABSTRACT?CRETRY=1&SRETRY=0)

[bin/abstract/72000380/ABSTRACT?CRETRY=1&SRETRY=0](http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/72000380/ABSTRACT?CRETRY=1&SRETRY=0)

Consulta realizada em 05.12.2006

JESUS, Saul (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*, Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA

KLASSEN, Jalene (2003). *Sticks and Stones may break my Bones and Bullying may hurt me: Interventions for the Bully/Victim Problem*. Dissertação de Mestrado. Langley: The Faculty of Graduate Studies, Trinity Western University.

<http://www.twu.ca/cpsy/Documents/Theses/Jalene%20Klassen.pdf>

Consulta realizada em 05.12.2006

LEE, Deborah (2000). “An analysis of workplace bullying in the UK”. *Personnel Review*, Vol. 29, No. 5, 593-612.

<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=879259>

Consulta realizada em 05.12.2006

LI, Qing (2006). *Cyberbullying in Schools – A Research of Gender Differences*, School Psychology International. Vol. 27(x). 1-14

LOURENÇO, Abílio (2003). *A Indisciplina na Escola: Uma Abordagem Comportamental e Causal*. Porto: Universidade Fernando Pessoa

MA, Xin, STEWIN Len L. & MAH, Deveda L. (2001). “Bullying in school: nature, effects and remedies”. *Research Papers in Education* 16(3), 247-270.

<http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&issn=0267-1522&volume=16&issue=3&spage=247>

Consulta realizada em 17.12.2006

MAHDAVI, Jessica & SMITH, Peter (2002). *The Operation of a Bully Court and Perceptions of its Success – A Case Study*. School Psychology International. Vol. 23(3). 327-341

MARMOZ, Louis (2006). “La violence comme nécessité historique : une place pour l'école ?”. In T. Estrela & L. Marmoz : *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan

MARTÍNEZ, José M^a Avilés (2002). *Bullying – Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Stee-Eilas.

http://www.steeeilas.org/DOK/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullying_g.htm#l
ibro

Consulta realizada em 19.11.2006

MARTINS, Maria (2005). *O Problema da Violência Escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37418106&iCveNum=0>

Consulta realizada em 25.11.2006

MELLOR, Andrew (1997), *Bullying in Scottish Secondary Schools*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

MELLOR, Andrew. (1997). *Bullying at School – Advice for Families*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

MORENO, Miguel, DÍAZ, Carmen, VENEGAS, José (2006). *Victimización escolar y clima socio-familiar*, Revista Iberoamericana de Educación. Nº 40/6. pp. 1-20. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. & TAKI, M. (1999). “Japan”, In Smith, P., Morita, Y, Junger-Tas, J. , Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge: London.

MYNARD, Helen & JOSEPH, Stephen (2000). “Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale”. *Aggressive Behavior*, Vol. 26, 169-178.

<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/69503884/ABSTRACT?CRETRY=1&SRETRY=0>

Consulta realizada em 05.12.2006

NATIONAL CHILDREN’S HOME (2005). *Putting U in the Picture – Mobile bullying survey 2005*

NETO-MENDES, António (2002). *Um olhar sociológico sobre a violência escolar* in A. Pedro e H. Pedro (Orgs.) *A Violência na Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-40.

OLWEUS, Dan (2005). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. (1999). “Spain”. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R.F. Catalano & P. Slee: *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A., SINGER, M., SMITH, P.K., PEREIRA, B. & MENESINI, E. (2001). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying*. Seville: TMR Network Project

OXFORD ADVANCED LEARNER’S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH

PAIN, Jacques (2006). “Violence et prévention de la violence en milieu scolaire”. In T. Estrela & L. Marmoz : *Indiscipline et violence à l’école – Études Européennes*. Paris: L’Harmattan

PARDAL, Luís e CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

PEARCE, John B. & THOMPSON, Anne E. (1998). “Practical approaches to reduce the impact of bullying”. *Arch. Dis. Child.*, 79, 528-531.

<http://adc.bmj.com/cgi/content/full/79/6/528>

Consulta realizada em 17.11.2006

PEPLER, Debra, CRAIG, Wendy, ROBERTS, William (1998). *Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground*, Merrill-Palmer Quarterly

PEPLER, Debra & CRAIG, Wendy (2000). *Making a Difference in Bullying*.

PEREIRA, Beatriz (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

PEREIRA, Beatriz, MENDONÇA, Denisa, NETO, Carlos, VALENTE, Lucília & SMITH, Peter K. (2004). “Bullying in Portuguese Schools”. *School Psychology International*, Vol. 25(2), 241–254.

<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/241>

Consulta realizada em 15.12.2006

POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (2005). *Relatório de Actividades do Programa Escola Segura – Ano Lectivo 2004/2005*, Lisboa: Direcção Nacional da PSP

POPOOLA, Bayode Isaiah (2005). “Prevalence of peer victimisation among secondary school students in Nigeria”. *International Education Journal*, 6(5), 598-606.

<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n5/Popoola/paper.pdf>

Consulta realizada em 19.12.2006

PORTUGALDIÁRIO (2006). “Violência nas escolas tem origem na família”. *PortugalDiário*, 10.11.2006.

http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=740833&div_id=291

Consulta realizada em 10.11.2006

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

RAMIREZ, Fuensanta (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*, Amadora: McGraw-Hill.

RIGBY, Ken. (1998). *The Method of Shared Concern*

<http://www.education.unisa.edu.au/bullying/concern.html>

Consulta realizada em 03.01.2007

RIGBY, Ken & SLEE, Philip. (1999). “Australia”, In Smith, P., Morita, Y, Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Routledge: London.

RIGBY, Ken (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Canberra: Australian Institute of Criminology

RIGBY, Ken & JOHNSON, Bruce (s/d). *Bystander behaviour of South Australian schoolchildren observing bullying and sexual coercion*.

SAFE SCHOOLS ACTION TEAM (2005). *Shaping Safer Schools: A bullying prevention action plan*

SAMPAIO, Daniel (1998). *Indisciplina: Um signo geracional?*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SCOTTISH COUNCIL for RESEARCH in EDUCATION (1992). *Action Against Bullying*. Edinburgh: SCRE

SEBASTIÃO, João, CAMPOS, Joana, ALMEIDA, Ana (2002). *Tackling Violence in Schools: A Report from Portugal*

<http://www.gold.ac.uk/connect/reportportugal.html>

Consulta realizada em 13.03.2007

SEBASTIÃO, João, CAMPOS, Joana; ALVES, Mariana; AMARAL, Patrícia (2004). *Escola e Violência – Conceitos, políticas, quotidianos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

SEBASTIÃO, João, ALVES, Mariana & CAMPOS, Joana (2003). *Violência na Escola: das políticas aos quotidianos*. Sociologia, Problemas e Práticas. nº 41. 37-62

SEIXAS, Sónia Raquel (2005). “Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas”. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 97-110.

<http://64.233.183.104/search?q=cache:4gFFu36ZxLYJ:www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf+Viol%C3%Aancia+escolar:+Metodologias+de+identifica%C3%A7%C3%A3o+dos+alunos+agressores+e/ou+v%C3%ADtimas&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=1>

Consulta realizada em 04.01.2007

SHARP, Sónia & SMITH, Peter (Orgs.) (1995). *Tackling Bullying in your School*. Nova Iorque: Routledge.

SILVA, Maria. (2001). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA

SLEE, Philip (2006). *Violence prevention: schools and communities working in partnership*. International Journal on Violence and Schools. Nº 1. 5-17
www.obsviolence.com/french/documentation/Slee%20-%20IJVS%2001%20-%20May%202006.pdf

Consulta efectuada em 04.03.2007

SMITH, Peter (s/d). *Don't Suffer in Silence – An anti-bullying pack*. London: Goldsmith College

SMITH, Peter (1999). “England and Wales”. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R.F. Catalano & P. Slee: *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

SMITH, Peter; ANANIADOU, Katerina; COWIE, Helen (2003). *Interventions to Reduce School Bullying*

<http://www.cpa-apc.org:8080/Publications/Archives/CJP/2003/october/smith.asp>

Consulta realizada em 03.01.2007

SMITH, Peter K. & BRAIN, Paul (2000). “Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research”, *Aggressive Behavior*, Volume 26, 1–9.

<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/69500365/ABSTRACT>

Consulta realizada em 15.12.2006

SMITH, P., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. & SLEE, P. (Edited by) (1999). *The Nature of School Bullying, A Cross-National Perspective*. London: Routledge

SMITH, Peter K. (2002). “Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la”. In E. Debarbieux e C. Blaya (Orgs.) *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: Unesco, 187-205.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>

Consulta realizada em 04.01.2007

SMITH, Peter, MAHDAVI, Jess, CARVALHO, Manuel, TIPPETT, Neil (2006). *An Investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship*

between age and gender in cyberbullying. Unit for School and Family Studies. London: Goldsmith College. University of London

http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

Consulta realizada em 04.03.2007

SOUTH, Catherine R. & WOOD, Jane (2006). “Bullying in Prisons: The Importance of Perceived Social Status, Prisonization, and Moral Disengagement”.

Aggressive Behavior,

Volume 32, 490–501.

<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/112731319/ABSTRACT>

Consulta realizada em 15.12.2006

SOY, Sue (1997). *The Case Study as a Research Method*

TAKI, Mitsuru (2001). *Japanese School Bullying: Ijime – A survey analysis and an intervention program in school*. Understanding and Preventing Bullying: Na International Perspective. Canada: Queen’s University

TAKI, Mitsuru (2006). *Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity*. Brisbane: University of Queensland

THOMPSON, David, ARORA, Tina & SHARP, Sónia (2003). *Bullying, Effective strategies for long-term improvement*, School Concerns Séries, London: RoutledgeFalmer

WILLARD, Nancy (2006). *An Educator’s Guide to Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats and Distress*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet

<http://csriu.org> ; <http://cyberbully.org>

Consulta realizada em 10.03.2007

VALE, Dulce, COSTA Emília. (1994). “A Violência nos Jovens Contextualizada nas Escolas”. *Revista Inovação*, Volume 7, nº 3, 255-288

VEIGA, Feliciano (2001). *Indisciplina e Violência na Escola - Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina

VETTENBURG, Nicole (1998). *Violence à l’école: sensibilization, prevention, répression*. Bruxelles: Editions du Conseil de l’Europe

WIRRAL BOROUGH COUNCIL (s/d). *Developing a whole-school policy on bullying*.

- YIN, Robert (2004). *Case Study Methods - Revised draft*. Cosmos Corporation
- YOON, Jina, KERBER, Karen. (2003). “Elementary teachers’ attitudes and intervention strategies”. *Research in Education – An Interdisciplinary International Research Journal*. Number 69, 27-35
- YOUNG, Sue. (1998). *The Support Group Approach to Bullying in Schools*. Educational Psychology in Practice. Vol 14. Nº 1. 32-39

Normativos consultados:

- Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro – Define o Estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário
- Despacho nº 50/96, de 30 de Setembro do Ministério da Administração Interna
- Despacho Conjunto do Ministério da Administração Interno e do Ministério da Educação nº 105-A/2005, de 2 de Fevereiro – Regulamenta o Programa Escola Segura
- Despacho Conjunto do Ministério da Administração Interno e do Ministério da Educação nº 25 650/2006, de 19 de Dezembro - Regulamenta o Programa Escola Segura
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – Aprova o Estatuto do aluno do ensino não superior
- Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de Agosto – Constituição da República Portuguesa (7ª revisão constitucional)
- Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro – Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário

Outros sítios na Internet consultados:

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Dados estatísticos anuais. Totais nacionais 2005
- http://www.apav.pt/pdf/totais_nacionais_2005.pdf
- Consulta realizada em 02.04.2007

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Dados estatísticos anuais. Totais nacionais 2006

http://www.apav.pt/pdf/totais_nacionais_2006.pdf

Consulta realizada em 02.04.2007

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Dados estatísticos temáticos. Violência doméstica 2006

http://www.apav.pt/pdf/violenc_domest_2006.pdf

Consulta realizada em 02.04.2007

Bullybusters – Don't Suffer in Silence

http://www.bullybusters.org.uk/teachers/advice/dealing_with_bullying/active_listening/

Consulta realizada em 25.03.2007

BullyingOnline

http://www.bullyingonline.org.uk/school/dfec_new_guidelines.htm

Consulta realizada em 25.03.2007

Crimeinfo

<http://www.crimeinfo.org.uk>

Consulta realizada em 21.02.2007

Diário dos Açores

<http://www.da.online.pt/news.php?id=105603&w=Violência%20escolar>

Consulta realizada em 27.03.2007

Guarda Nacional Republicana

http://www.gnr.pt/portal/internet/escola_segura

Consulta realizada em 27.11.2006

Jornal de Notícias

http://jn.sapo.pt/2006/09/20/ultimas/Violencia_escolar_atinge_um_em_.html

Consulta realizada em 27.03.2007

Jornal Público

<http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1276171&idCanal=undefined>

Consulta realizada em 27.03.2007

Jornal de Notícias

http://jn.sapo.pt/2007/03/05/ultimas/Mais_autoridade_para_professores.html

Consulta realizada em 27.03.2007

London Hazards Centre

<http://www.lhc.org.uk>

Consulta realizada em 21.02.2007

Lucky Duck Publishing Ltd., *The (No Blame) Support Group Method – How It Works*

www.luckyduck.co.uk

Consulta realizada em 27.03.2007

Navegando na Educação

<http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>

Consulta realizada em 27.11.2006

New2teaching

http://www.new2teaching.org.uk/tzone/Behaviour/pupil_bullying/principles.asp

Consulta realizada em 25.03.2007

O Primeiro de Janeiro

<http://www.oprimeirodejaneiro.pt/?op=artigo&sec=b6d767d2f8ed5d21a44b0e5886680cb9&subsec=&id=ee8ea9044019c72165d0265b76e13ea1>

Consulta realizada em 27.03.2007

Polícia de Segurança Pública

http://www.psp.pt/psp/proximidade/violencia_domestica/ocorrencias.html

Consulta realizada em 21.02.2007

Portugaldiário

<http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=743154>

Consulta realizada em 27.03.2007

Portugaldiário

http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?div_id=291&id=750069

Consulta realizada em 27.03.2007

Portugaldiário

<http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=779252>

Consulta realizada em 27.03.2007

Semanário Expresso

<http://semanal.expresso.clix.pt/1caderno/default.asp?edition=1780>

Consulta realizada em 27.03.2007

Semanário Sol

http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=24428

Consulta realizada em 27.03.2007

TSF Online

http://www.tsf.pt/online/vida/interior.asp?id_artigo=TSF178146

Consulta realizada em 27.03.2007

Teachernet

www.teachernet.gov.uk/teachers/issue47/secondary/features/Tacklingbullying

Consulta realizada em 04.01.2007

Teachernet

<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/antibullyingpack/strategies/strategies2/>

Consulta realizada em 25.03.2007

Trades Union Congress (TUC)

http://www.tuc.org.uk/tuc/rights_bullyatwork.cfm

Consulta realizada em 21.02.2007

Anexo 1

-QUESTIONÁRIO-

Este questionário tem por objectivo conhecer a forma como os alunos desta escola se relacionam entre si e o modo como ocupam os intervalos entre as aulas. Todos os questionários são anónimos pelo que pedimos que respondas às seguintes questões com toda a sinceridade.

Lê todas as questões até ao fim com atenção. Pedimos que penses com cuidado sobre cada uma das situações antes de assinalares a tua resposta!

Obrigado pela tua preciosa colaboração.

I

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ (assinalar com um X)

2. Idade: _____ anos

3. Ano de escolaridade que frequentas: _____º ano

Curso de Educação e Formação ☐

4. Pessoas com quem vives:

mãe ☐
pai ☐
irmão(s) ☐ Quantos? _____
irmã(s) ☐ Quantas? _____
avô ☐
avó ☐
outros ☐ Quem? _____

5. Já reprovaste alguma vez? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

6. Tens computador em casa? Não ☐ Sim ☐ - Com ligação à Internet? Sim ☐
Não ☐

7. Costumas utilizar a Internet para: (podes assinalar uma ou mais opções com um X)

Enviar / receber *emails* ☐ Fazer os trabalhos da escola ☐ Utilizar o Messenger ☐ Jogar ☐
Ver vídeos ☐ Fazer *downloads* de música ☐ Criar *blogs* ☐ Telefonar ☐

8. Já foste ameaçado(a) na Internet? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

9. Já ameaçaste alguém na Internet? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

10. Tens telemóvel? Não ☐ Sim ☐

11. Utilizas o telemóvel para: **(podes assinalar uma ou mais opções com um X)**

Fazer chamadas ☐

Receber chamadas ☐

Enviar mensagens ☐

Jogar ☐

Ouvir música ☐

Tirar fotografias ☐

Outro fim _____

12. Já recebeste uma mensagem no teu telemóvel de alguém a ameaçar-te? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

13. Já enviaste uma mensagem de telemóvel a ameaçar um(a) colega? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

14. Já te tiraram uma fotografia de telemóvel contra a tua vontade? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

15. Já tiraste uma fotografia de telemóvel a algum(a) colega contra a sua vontade? Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes? 1 vez ☐ 2 a 5 ☐ + 5 vezes ☐

16. Já tiveste alguma participação disciplinar? Não ☐ Sim ☐ Quando? Este ano lectivo ☐ Noutro ano ☐

17. Já foste suspenso(a) das actividades lectivas? Não ☐ Sim ☐ Quando? Este ano lectivo ☐ Noutro ano ☐

18. O teu encarregado de educação vem à escola Todas as semanas ☐ De 15 em 15 dias ☐ 1 vez por período ☐ 2-3 vezes por período ☐ Nunca ☐

19. Como te sentes em relação à turma em que estás inserido(a)?

Não gosto nada ☐

Não gosto ☐

Nem gosto, nem desgosto ☐

Gosto ☐

Gosto muito ☐

20. Como te sentes em relação à escola que frequentas?

Não gosto nada ☐ Não gosto ☐ Nem gosto, nem desgosto ☐ Gosto ☐ Gosto muito ☐

21. Consideras a tua escola

Muito perigosa ☐ Perigosa ☐ Pouco segura ☐ Segura ☐ Muito segura ☐

22. Nos intervalos das aulas e à hora de almoço costumavas:

Estar sozinho(a) ☐ Andar com colegas da tua turma ☐ Andar com colegas de outras turmas ☐

23. Nos intervalos, costumavas **(podes assinalar com X mais do que uma opção)**

-ficar à entrada da sala onde vais ter aulas <input type="checkbox"/>	-ir para o campo de jogos <input type="checkbox"/>
-ir para a Sala de Convívio <input type="checkbox"/>	-ir para trás do edifício da escola <input type="checkbox"/>
-ir ao bufete <input type="checkbox"/>	-sair da escola <input type="checkbox"/>
-ir para a Biblioteca <input type="checkbox"/>	-outro: _____

24. Já magoaste algum(a) aluno(a) da escola com a intenção de lhe fazer mal?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2-3 vezes ☐ Mais do que 3 vezes ☐

26. Já faltaste à escola por teres medo que um(a) aluno(a) da escola te fizesse mal?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2-3 vezes ☐ Mais do que 3 vezes ☐

27. Contaste a alguém o que tinha acontecido?

Não ☐ Aos meus pais ☐ Aos meus irmãos ☐ A um(a) professor(a) ☐

II

Repara nas situações que são apresentadas neste quadro.

Pensa num colega ou colegas que te tenham feito uma destas coisas com a intenção de te magoar...

Já te aconteceu alguma destas situações desde o início do 2º período (Janeiro)?

	Nunca	1-3 vezes	Mais do que 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
27.1.Bateram-me (deram-me um estalo / muro)					
27.2.Deram-me um pontapé					
27.3.Empurraram-me					
27.4.Puxaram-me o cabelo					
27.5.Atiraram-me uma bola de propósito					
27.6.Perseguiram-me					
27.7.Chamaram-me nomes feios					
27.8.Chamaram nomes feios a alguém da minha família					
27.9.Insultaram-me					
27.10.Gozaram comigo					
27.11.Ameaçaram-me					
27.12.Disseram mentiras sobre mim					
27.13.Espalharam falsos rumores sobre mim					
27.14.Não me deixaram participar em jogos					
27.15.Não me escolheram para fazer parte de uma equipa					
27.16.Desprezaram-me completamente					
27.17.Roubaram-me dinheiro					
27.18.Danificarem uma coisa minha					
27.19.Esconderam uma coisa minha					
27.20.Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha					
27.21.Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria fazer					
27.22.Meteram-me em sarilhos					
Repara novamente nas situações que são apresentadas neste quadro. Pensa num colega (ou colegas) a quem tenhas feito uma destas coisas com a intenção de o(a) magoar...					

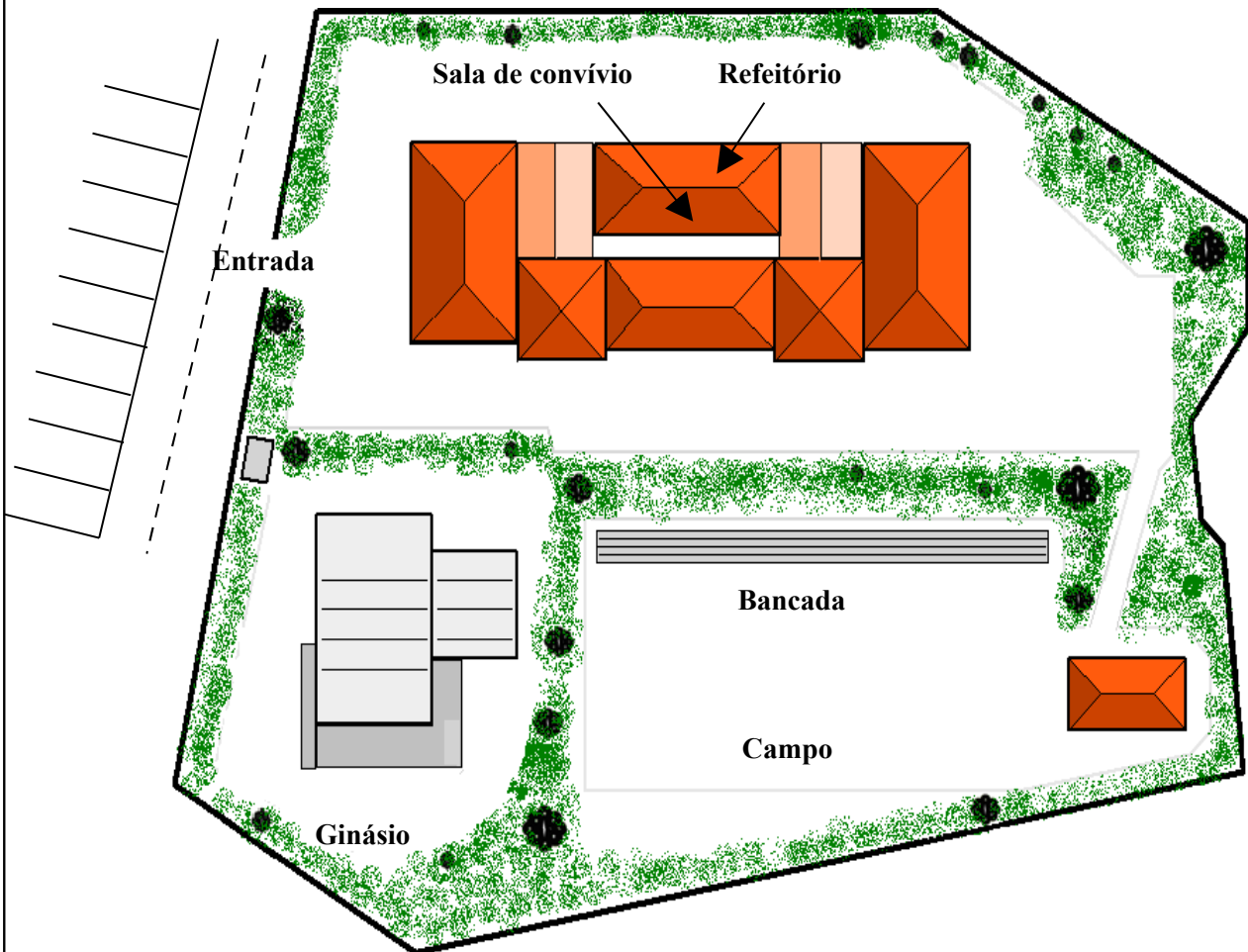
Já fizeste alguma destas coisas desde o início do 2º período (Janeiro)?					
	Nunca	1-3 vezes	Mais do que 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
28.1.Bati nessa pessoa (dei-lhe um estalo / muro)					
28.2.Dei-lhe um pontapé					
28.3.Empurrei-a					
28.4.Puxei-lhe o cabelo					
28.5.Atirei-lhe uma bola de propósito					
28.6.Persegui essa pessoa					
28.7.Chamei-lhe nomes feios					
28.8.Chamei nomes feios a alguém da sua família					
28.9.Insultei-o(a)					
28.10.Gozei com ele/ela					
28.11.Ameacei-o(a)					
28.12.Disse mentiras sobre essa pessoa					
28.13.Espalhei falsos rumores sobre ele/ela					
28.14.Não o(a) deixei participar em jogos					
28.15.Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa					
28.16.Desprezei-o(a) completamente					
28.17.Roubei-lhe dinheiro					
28.18.Danifiquei uma coisa dele/dela					
28.19.Escondi uma coisa dele/dela					
28.20.Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele/ela tinha					
28.21.Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que ele/ela não queria fazer					
28.22.Meti-o(a) em sarilhos					

29. Sempre que te aconteceu uma das situações descritas nos pontos 27 (1ª grelha na página 4), tu contaste: **(podes assinalar com X mais do que uma opção)**

III

35. Esta é uma planta da tua escola vista de cima.

Assinala com um ✕ as três zonas mais perigosas da tua escola.



Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2

Questionário
-Aplicação de Pré-teste-

-Data de aplicação: 26 de Abril de 2007

-Hora de aplicação: 15h00

-Local de aplicação: Estabelecimento de ensino onde exercemos as nossas funções

-Características do local: Sala de aula normal; a distribuição dos alunos foi feita como se tratasse de um teste / prova de exame.

-Número de alunos envolvidos: 6 (foram seleccionados de forma aleatória 2 alunos por ano de escolaridade, tendo sido solicitado que fossem escolhidos um aluno de cada sexo por ano)

-Anos de escolaridade frequentados pelos alunos: 7º, 8º e 9º anos

-Tempo de realização para o aluno mais rápido: 7 minutos

-Tempo de realização para o aluno mais lento: 12 minutos

-Procedimentos adoptados:

Feita a distribuição dos alunos, procedemos à comunicação e explicitação dos objectivos que pretendíamos alcançar com a realização da actividade. Procedemos à leitura do texto que introduz o questionário.

-Reacção dos alunos ao longo do preenchimento do questionário:

Os alunos preencheram o questionário em silêncio, não falando uns com os outros. Revelaram alguma concentração no seu preenchimento. Dois dos alunos preencheram o questionário com alguma rapidez, demonstrando, de alguma forma, que não terão lido as questões com devida atenção, daí que não tenham compreendido a questão número 29.

-Período de discussão com os alunos:

• **Grau de dificuldade do questionário:**

Os alunos consideraram, de forma unânime, o questionário de fácil preenchimento.

- **Clareza na formulação das questões:**

Os alunos consideraram que todas as questões estavam apresentadas de forma clara, com excepção da questão nº 29 (dois alunos manifestaram alguma incerteza relativa, em parte devido ao facto, no nosso entender, de não terem lido todo o enunciado com atenção).

- **Clareza na utilização do vocabulário:**

Todos os alunos consideraram o vocabulário utilizado simples e claro.

- **Sugestões / comentários apresentados pelos alunos:**

Nas questões 29 e 30, os alunos consideraram que devia aparecer uma referência explícita, a seguir a “ponto 27”, à “1ª grelha”. Acrescentaram que, nas questões nº 29 e 30, deveria ser indicado que os alunos podem “assinalar uma ou mais opções com X”.

Questionados sobre qual seria o objectivo do questionário, 3 alunos responderam que o mesmo focava a temática da “Violência na Escola”, um apontou para a “Violência Verbal” e 2 sobre a problemática da “Segurança”

- **Conclusões:**

Consideramos que, ao aplicar o nosso questionário, deveremos pedir aos alunos que leiam as questões com grande cuidado e que reflectam sobre o seu conteúdo antes de procederem à indicação da resposta. Acrescentamos ao texto introdutório as seguintes instruções: “*Lê todas as questões até ao fim com atenção. Pedimos que penses com cuidado sobre cada uma das situações antes de assinalares a tua resposta!*”

Anexo 3

		<i>Bully (Agressor)</i>	<i>Bystander (testemunha)</i>	<i>Adulto (DT; AAE)</i>
Itens a abordar ao longo das entrevistas	1	-Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; segurança	-Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; segurança	-Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; segurança
	2	-Razões para agredir outros colegas (motivações; características da vítima – idade; fisicamente...)	-Razões para os colegas agredirem outros colegas (motivações; características da vítima – idade; fisicamente ...) -Quem são esses alunos?	-Razões para os alunos agredirem outros alunos (motivações; características da vítima– idade; fisicamente ...) -Quem são esses alunos? -Os alunos são conhecidos?
	3	-Relação com a vítima (conhecida...)	-Relação com a vítima (conhecida...)	-Quem / como são os alunos vítimas das agressões?
	4	-Tipo de agressão (mais usual)	-Tipo de agressão (mais usual)	-Tipo de agressão (mais usual)
	5	-Local/locais da escola onde ocorrem as agressões -Razões	-Local/locais da escola onde ocorrem as agressões -Razões	-Local/locais da escola onde ocorrem as agressões -Razões
	6	-Vigilância desses locais	-Vigilância desses locais	-Vigilância desses locais
	7	-Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)	-Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)	-Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)
	8	-Quem são colegas (da mesma turma? Da mesma idade? de onde é que se conhecem?)	-Quem são colegas (da mesma turma? da mesma idade? de onde é que se conhecem?)	-----
	9	-Presença de outras pessoas (quem?)	-Presença de outras pessoas (quem?)	-Presencia agressões ou sabe delas indirectamente?
	10	-Como reagem?	-Como reagem?	-Reacção dos alunos que estão a assistir
	11	-Reacção da vítima	-Reacção do agressor/da vítima	-Reacção do agressor/da vítima
	12	-Reacção dos adultos	-Reacção dos adultos	-Reacção dos adultos (Auxiliares de Acção Educativa, professores, Conselho Executivo)
	13	-Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)	-Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)	-Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)

Anexo 4

Guião das Entrevistas **Alunos (informadores privilegiados com perfil de agressor)**

Entrevista semi-estruturada de acordo com o seguinte plano de desenvolvimento

- Apresentação do entrevistador
- Explicação sucinta do trabalho que está a ser realizado pelo entrevistador bem como dos objectivos pretendidos com a entrevista
- Sublinhar o carácter anónimo da entrevista e solicitar a colaboração do entrevistado
- Início da entrevista com uma conversa breve sobre assuntos triviais

-Questões a colocar ao entrevistado sobre o tema em investigação:

- ✓ Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; colegas/auxiliares/professores; segurança;
- ✓ Razões para a agressão entre alunos (motivações; características da vítima – idade; fisicamente...; ambiente familiar)
- ✓ Relação do agressor com a vítima (conhecida...)
- ✓ Tipo de agressão (mais usual) – directa (física/verbal) / indirecta – Intencionalidade
- ✓ Reacção da vítima
- ✓ Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)
- ✓ Quem são colegas (da mesma turma? Da mesma idade? de onde é que se conhecem?)
- ✓ Presença de outras pessoas (quais?) Como reagem?
- ✓ Local/locais da escola onde ocorrem as agressões - Razões
- ✓ Vigilância desses locais
- ✓ Reacção dos adultos (Auxiliares de Acção Educativa, professores, Conselho Executivo)
- ✓ Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)

Anexo 5

Guião das Entrevistas **Alunos (informadores privilegiados com perfil de *bystander* - testemunha)**

Entrevista semi-estruturada de acordo com o seguinte plano de desenvolvimento

- Apresentação do entrevistador
- Explicação sucinta do trabalho que está a ser realizado pelo entrevistador bem como dos objectivos pretendidos com a entrevista
- Sublinhar o carácter anónimo da entrevista e solicitar a colaboração do entrevistado
- Início da entrevista com uma conversa breve sobre assuntos triviais

-Questões a colocar ao entrevistado sobre o tema em investigação:

- ✓ Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; colegas/auxiliares/professores; segurança;
- ✓ Razões para os colegas agredirem outros colegas (motivações; características da vítima – idade; fisicamente ...; ambiente familiar) -Quem são esses alunos?
- ✓ Relação do agressor com a vítima (conhecida...)
- ✓ Tipo de agressão (mais usual) – directa (física/verbal) / indirecta – Intencionalidade
- ✓ Reacção da vítima
- ✓ Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)
- ✓ Quem são colegas (da mesma turma? Da mesma idade? de onde é que se conhecem?)
- ✓ Presença de outras pessoas (quais?) Como reagem?
- ✓ Local/locais da escola onde ocorrem as agressões - Razões
- ✓ Vigilância desses locais
- ✓ Reacção dos adultos (Auxiliares de Acção Educativa, professores, Conselho Executivo)
- ✓ Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)

Anexo 6

Guião das Entrevistas Adultos (informadores privilegiados – AAE / DT)

Entrevista semi-estruturada de acordo com o seguinte plano de desenvolvimento

- Apresentação do entrevistador
- Explicação sucinta do trabalho que está a ser realizado pelo entrevistador bem como dos objectivos pretendidos com a entrevista
- Sublinhar o carácter anónimo da entrevista e solicitar a colaboração do entrevistado
- Início da entrevista com uma conversa breve sobre assuntos triviais

-Questões a colocar ao entrevistado sobre o tema em investigação:

- ✓ Sentimento perante a escola – gosta/não gosta; colegas/auxiliares/professores; segurança;
- ✓ Razões para os colegas agredirem outros colegas (motivações; características da vítima – idade; fisicamente ...) -Quem são esses alunos (ambiente familiar)? Os alunos são conhecidos?
- ✓ Quem / como são os alunos vítimas das agressões?
- ✓ Relação do agressor com a vítima (conhecida...)
- ✓ Tipo de agressão (mais usual) – directa (física/verbal) / indirecta – Intencionalidade
- ✓ Reacção da vítima / do agressor
- ✓ Agressão feita sozinha/com colegas (grupo – nº de alunos)
- ✓ Quem são colegas (da mesma turma? Da mesma idade? de onde é que se conhecem?)
- ✓ Presença de outras pessoas (quais?) Como reagem?
- ✓ Local/locais da escola onde ocorrem as agressões - Razões
- ✓ Vigilância desses locais
- ✓ Presença agressões ou sabe delas indirectamente?
- ✓ Reacção dos adultos (Auxiliares de Acção Educativa, professores, Conselho Executivo)
- ✓ Regulamento Interno (divulgação; penalizações / castigos)